



Inês Alexandra da
Conceição Oliveira

***A Adaptação das Crianças às
Instituições de Educação de
Infância***

Nº 140139017

Mestrado em Educação Pré-Escolar

2014/2015

**Relatório do Projeto de
Investigação**

(versão definitiva)

Dezembro de 2015

Constituição do júri:

Presidente: Professora Doutora Ângela Lemos.

Arguente: Professora Doutora Ana Francisca Moura.

Orientador: Professor Doutor Augusto Pinheiro.

Agradecimentos

Ao chegar ao fim de mais uma etapa da minha vida considero ser necessário agradecer às pessoas que me acompanharam e me ajudaram a chegar onde cheguei.

Em primeiro lugar, quero agradecer à minha mãe por todos os sacrifícios que fez para que eu pudesse iniciar e terminar esta etapa, assim como para que nunca me faltasse nada na minha vida. Agradeço-lhe sobretudo pelo seu *Amor* e pela sua dedicação, que foi o essencial para que eu me tornasse na pessoa que sou hoje.

A toda a minha família, mas destacando os meus avós maternos, o meu Ti Bitá, a minha madrinha Vanda, a minha tia Isabel e os meus primos David e Catarina, por todo o apoio e compreensão, bem como por todo o carinho que me deram ao longo da minha vida, mas principalmente durante este percurso. Agradeço-lhes todos valores transmitidos e por acreditarem sempre em mim.

Ao Paulo, que desde que entrou na minha vida, lutou à sua maneira, para me ajudar a ser uma menina mais feliz. Agradeço-lhe toda a disponibilidade que sempre teve para me ensinar e por *Tudo* o que aprendi com ele. Sei que esse “tudo” será sempre indispensável na minha vida.

Ao meu pai, também devo um agradecimento muito especial por ter voltado a entrar na minha vida durante a reta final do meu percurso académico e por me ter prestado uma ajuda preciosa para eu conseguir terminar este meu percurso.

Aos amigos que surgiram durante este percurso, agradeço por toda a força que me deram e por terem permanecido ao meu lado.

Às duas amigas muito especiais que me acompanharam e que nunca desistiram de mim. À Ana agradeço-lhe por me acompanhar desde o primeiro momento desta jornada, por todas as palavras sinceras que sempre me disse quando eu precisei de ouvir, mas sobretudo pela amizade que construímos. À Catarina agradeço-lhe não só a grande amizade que temos, mas por ser o meu apoio incondicional nesta fase final. Sem ela ao meu lado eu não teria chegado até aqui como cheguei, pois não teria tido a

compreensão, o incentivo, a confiança e a partilha de alegrias, medos e angústias, que tanto me fizeram crescer enquanto pessoa e enquanto futura profissional.

Aos professores que contribuíram para a minha formação, mas especialmente ao Professor Doutor Augusto Pinheiro por todo o apoio, sugestões e saberes partilhados, bem como pela sua colaboração e orientação neste trabalho. Agradeço-lhe também por ter sempre acreditado em mim, nos momentos em que eu mais precisei e nos momentos em que duvidei das minhas capacidades. Também destaco a professora Sofia, que enquanto minha orientadora de estágio se revelou sempre disponível para me apoiar e para me ajudar a superar algumas dificuldades surgidas, incentivando-me a ser uma pessoa e uma profissional melhor.

À educadora cooperante de creche que, desde o primeiro dia de estágio, se transformou num modelo de referência a seguir, devido ao seu humanismo, aos valores defendidos, à sua ética, às suas crenças e às suas atitudes demonstradas a qualquer adulto ou criança, no dia-a-dia, durante o exercício da profissão. Agradeço-lhe também por todo o carinho que me deu e por tudo o quanto aprendi consigo.

À educadora cooperante de jardim-de-infância agradeço-lhe pela sua disponibilidade, a partilha de saberes, a ajuda prestada e por permitir que aprendesse consigo.

Às crianças que tive o privilégio de conhecer na realização deste estudo, agradeço-lhes por me permitirem fazer parte das suas vidas, por partilharem comigo experiências, brincadeiras e vivências, mas sobretudo agradeço-lhes por tudo o quanto aprendi em cada momento que passei com elas.

A todos, um enorme e sincero Obrigada.

Resumo

O presente Relatório do Projeto de Investigação tem como objetivo compreender o processo de adaptação das crianças em contextos de creche e de jardim-de-infância.

Este estudo procurou refletir em que medida a equipa pedagógica pode agir, de forma a suavizar a separação da criança e dos seus pais/familiares; como atenuar os sentimentos dolorosos de todos os elementos que se adaptam; como a criança é acolhida nos contextos de creche e de jardim-de-infância, de forma a facilitar a sua adaptação e que modalidades de intervenção poderão ser utilizadas para que as crianças e as suas famílias se sintam seguras e confiantes nas instituições educativas.

A metodologia utilizada na realização deste projeto foi a Investigação-Ação, enquanto metodologia pertencente à Investigação Qualitativa onde se insere o Paradigma Interpretativo. Para a sua concretização foram utilizados os seguintes dispositivos de recolha, registo e análise de informação: a observação participante, as notas de campo, os registos fotográficos, a análise documental dos projetos pedagógicos de sala, as entrevistas às crianças, os inquéritos por questionários aplicados às respetivas educadoras cooperantes e ainda, o sociograma.

O projeto desenvolvido inclui informações, experiências e sentimentos recolhidos através dos dois contextos de estágio: creche e jardim-de-infância, assim como a minha intervenção enquanto estagiária e a observação das intervenções das educadoras cooperantes relativamente ao processo de adaptação das crianças.

O presente relatório tem ainda o propósito de consolidar os saberes adquiridos ao longo dos estágios e das aulas que decorreram no âmbito do Mestrado de Educação Pré-Escolar.

Palavras-chave: Adaptação; Separação; Acolhimento; Crianças; Famílias; Equipa Pedagógica.

Abstract

This Research Project Report aims to understand the process of children's adaptation in the contexts of nursery and kindergarten.

This study sought to reflect the extent to which teaching staff may act to soften the separation of children and their parents / families; how to mitigate the painful feelings felt by all the elements that adapt; how the child is welcomed in nursery and kindergarten contexts for children in order to facilitate their adaptation ways and means may be used for children and their families can feel safe and confident in educational institutions.

Conducting methodology used in this project was the Research-Action methodology as belonging to Qualitative Research where you insert the Interpretive Paradigm. For its implementation the following collection devices, recording and analysis of information were used: participant observation, field notes, photographic records, document analysis of the pedagogical project room, interviews to the children, surveys through questionnaires the respective cooperating teachers and also the sociogram.

The developed project includes information, experiences and feelings, collected through two stage contexts: nursery and kindergarten as well as my intervention as an intern and the observation of the interventions of the cooperating teachers, regarding the adaptation process of children.

This report also aims to consolidate the knowledge acquired over the stages and classes taking place under the Pre-School Education Master.

Keywords: Adaptation; Separation; Host; Children; Families; Pedagogical team.

Índice

	Págs.
Agradecimentos	3
Resumo	5
Abstract	6
Introdução	9
Capítulo I – Quadro teórico de referência	14
1. Conceito de adaptação	15
1.1. Subprocessos de adaptação (assimilação e acomodação)	16
2. As pessoas e as estruturas que se adaptam	19
2.1. As crianças	19
2.2. Os familiares	22
2.3. As equipas	26
3. Conceitos de período crítico e sensível	28
4. A vinculação	31
5. Processo de separação/adaptação	36
6. Funções do educador de infância no processo de adaptação	39
7. O papel dos objetos transicionais na adaptação das crianças	45
Capítulo II – Metodologia do estudo	48
1. Paradigma interpretativo	49
2. Investigação qualitativa	51
3. Investigação-ação	56
4. Descrição dos dispositivos e procedimentos de recolha, registo e análise de informação	58
4.1. Observação	58
4.1.1. Observação participante	59
4.2. Notas de campo	60

4.3. Registo multimédia – fotografias	61
4.4. Análise documental	62
4.5. Entrevistas às crianças	62
4.6. Inquérito por questionário	64
4.7. Sociograma	65
5. Descrição dos contextos de estágio	67
5.1. Contexto em Creche – Instituição A	67
5.1.1. Descrição do grupo	68
5.1.2. Descrição do espaço e da rotina	69
5.2. Contexto em Jardim-de-infância – Instituição B	72
5.2.1. Descrição do grupo	73
5.2.2. Descrição do espaço e da rotina	74
Capítulo III – Apresentação e interpretação da intervenção	77
1. Contexto de estudo em Creche	78
1.1. Episódios observados	78
1.2. A minha intervenção	86
1.2.1. Inquérito por questionário à educadora cooperante	90
2. Contexto de estudo em Jardim-de-infância	100
2.1. A minha intervenção	100
2.1.1. Entrevista às crianças	100
2.1.2. Inquérito por questionário à educadora cooperante	144
2.1.3. Sociograma	120
3. Procurando responder à questão de investigação: modalidades de intervenção para otimizar o processo de adaptação das crianças	125
Considerações finais	130
Referências bibliográficas	137
Apêndice	145

Introdução¹

¹ Algumas partes que constituem este capítulo foram retiradas do produto académico “Escolha do tema para o projeto de investigação” realizado no âmbito da U.C. de Seminário de Investigação e de Projeto.

O presente Relatório do Projeto de Investigação foi elaborado a partir das observações, interações e intervenções que realizei com as crianças e com as equipas pedagógicas que acompanhei no decorrer de dois contextos de estágio (creche e jardim-de-infância) efetuados no âmbito no Mestrado em Educação Pré-escolar.

A temática do estudo intitula-se *A Adaptação das Crianças às Instituições de Educação de Infância*. A motivação para este tema surgiu logo na primeira semana de estágio em creche (primeiro estágio a ser realizado), quando fui incapaz de dar respostas perante o desespero demonstrado por uma das crianças, no momento em que se separou da mãe e entrou, pela primeira vez, na instituição.

Esta situação foi um dos momentos que mais me marcou, negativamente, durante os dois estágios que realizei. A minha incapacidade de resposta ao sofrimento daquela criança foi a primeira grande dificuldade que senti num estágio não conseguindo ter uma reação adequada de forma a ajudar a criança que se encontrava numa situação de desconforto e de dor. Ao observar a criança a chorar por a mãe se ter ido embora e por estar num ambiente novo, com pessoas desconhecidas, senti-me completamente angustiada, desesperada e desamparada por vê-la naquele estado, sem saber o que fazer ou dizer para a ajudar.

Contudo, esta situação foi um pouco mais complexa pelas dificuldades que senti ao vivê-la. Considero que este episódio foi mais marcante devido à minha experiência pessoal sobre este assunto, pois eu recordo-me da minha adaptação difícil, tanto na entrada para o jardim-de-infância, como na entrada para o 1.º Ciclo do Ensino Básico. Estas minhas experiências foram bastante dolorosas e surgiram pela minha dificuldade em me separar da minha mãe quando entrava nas instituições educativas de manhã. Muitas vezes a minha mãe tinha que sair “às escondidas” da instituição para que eu não me agarrasse às suas pernas a chorar. Deste modo evitava-se que os elementos da equipa pedagógica (ou as funcionárias da escola de 1.º ciclo) me retirassem à força, como também aconteceu algumas vezes.

Provavelmente terá sido devido a estes acontecimentos que me senti incapaz de me aproximar para tentar ajudar a criança a ultrapassar este momento; talvez porque este episódio me fez lembrar o sentimento de abandono no momento de separação com a

minha mãe, que muitas vezes vivi em criança; talvez por isso me tenha revisto na mesma situação e vivenciado, de certa forma, a sua dor.

Segundo Miller (1997, in Silveira e Ferreira, 2005: 49), nós não podemos mudar o nosso passado, nem podemos desfazer os males que nos fizeram durante a infância. No entanto, podemos tentar ter outras atitudes diferentes daquelas que tiveram para conosco e assim “reconquistar nossa integridade perdida”.

Tendo em conta a minha experiência pessoal e a minha falta de resposta a esta criança considere que existia todo um interesse e pertinência para escrever, pesquisar e aprofundar conhecimentos sobre o tema da adaptação para que, no futuro, enquanto educadora, conseguisse fazer com que este processo e os seus momentos sejam o menos desconfortáveis e marcantes, tanto para as crianças como para as famílias, nomeadamente os pais.

O tema escolhido é transversal aos meus dois contextos de estágio, ou seja, à creche e ao jardim-de-infância, pois em qualquer um deles é possível receber uma criança nova na sala e essa criança vai fazer a adaptação de acordo com a sua personalidade e história de vida; também em qualquer contexto educativo a criança pode a dado momento passar por alguma situação difícil e complexa que a leve a realizar um outro processo de adaptação. Seja qual for o caso, cabe aos profissionais que acompanham a criança, ajudarem-na da melhor forma possível, sempre que ela necessite, uma vez que o processo de adaptação é um momento bastante delicado e poderá deixar traumas profundos na pessoa para toda a vida.

De modo a conduzir este estudo segundo o paradigma interpretativo, foi utilizada uma das metodologias da investigação qualitativa, a investigação-ação. Esta metodologia permite que os profissionais de educação possam refletir sobre as suas práticas, procurando inová-las e melhorá-las.

É importante que os profissionais de educação não se deixem contaminar pelo conformismo, mas antes tentem melhorar a sua intervenção e tentem lidar com os seus sentimentos de inquietude. Eles devem procurar questionar-se sobre as suas ações e refletir sobre o que está bem e o que está mal, de modo a poder melhorá-las.

Segundo Ambrósio (2001: 38) os profissionais de educação devem:

“[...] reflectir sobre a prática, interrogá-la e questioná-la relativamente a novos conhecimentos, a novas situações que se depararam, a novos objectivos que se definem para a educação, reformulando-a, avaliando-a e experimentando processos novos, técnicas novas, iniciando programas de investigação-acção [...]”.

Esta autora ainda salienta que:

“[...] o processo de nomear, interrogar e interpretar pode permitir vir a mudar, a alterar, ajustar, perspectivar, projetar a própria acção educativa da escola. Não só transformar o agir como nos tornar ao mesmo tempo sujeitos da nossa própria acção, do nosso agir como actores educativos” (Ambrósio, 2001: 40).

Definida a problemática do estudo, tornou-se necessário colocar a questão de investigação que o orienta. Esta questão permitiu-me atribuir sentido para interpretar as observações que fiz e as experiências que vivi nos contextos de estudo. É neste sentido que surge a questão de investigação:

“Que modalidades de apoio às crianças poderão ser desenvolvidas de forma a atenuar os sentimentos de desamparo e angústia nos períodos de separação?”

Com esta questão pretendi descobrir quais as intervenções mais adequadas que um educador de infância deve fazer de forma a apoiar a criança nos momentos angustiantes vividos durante o processo de adaptação. Simultaneamente, pretendi descobrir o modo como um educador de infância se relaciona com as famílias durante este processo.

Esta questão de investigação-ação engloba outras tidas em consideração ao longo do projeto, nomeadamente:

- O que fazer e dizer à criança para a apoiar nos momentos angustiantes?
- Como apoiar a criança de modo a fazer com que se adapte ao grupo?

- Como se deve refletir, preparar e organizar a equipa pedagógica para receber uma criança na instituição?
- Como convidar os pais a participar no processo de adaptação da criança para que este seja o mesmo angustiante possível?

De acordo com a minha participação durante os estágios e após decidir o tema em estudo, utilizei diversos dispositivos da metodologia investigação-ação, recorrendo à observação participante, notas de campo, fotografias, análise documental, entrevistas às crianças, sociograma e o inquérito por questionário de modo a compreender as conceções das educadoras cooperantes relativamente a este tema.

A estrutura do presente relatório é constituída, em primeiro lugar, pelo capítulo da introdução, onde explico as motivações que levaram à escolha da temática do estudo, apresento as finalidades do estudo e a estrutura do relatório.

De seguida encontra-se o capítulo I constituído pelo quadro teórico de referência onde abordo algumas considerações teóricas sobre a adaptação e onde exponho aspetos fundamentais a ter em consideração no processo de adaptação das crianças que advêm das perspetivas de vários autores.

No capítulo II, encontra-se a metodologia de estudo utilizada neste projeto, onde descrevo os dispositivos e procedimentos de recolha, registo e análise de informação que utilizei e os contextos educativos de creche e jardim-de-infância.

No capítulo III, apresento a interpretação da intervenção nos dois contextos educativos de estudo, alguns episódios observados por mim e alguns episódios observados relativamente às intervenções das educadoras face ao processo de adaptação das crianças, assim como a análise das entrevistas e do sociograma realizados às crianças.

No último capítulo, constituído pelas considerações finais, reflito sobre o trabalho desenvolvido, apresento as conclusões retiradas da realização deste relatório e relevo as aprendizagens efetuadas e as dificuldades sentidas.

Capítulo I – Quadro teórico de referência²

Neste capítulo irei abordar algumas considerações teóricas fundamentais, sobre a adaptação das crianças, que advêm das perspectivas de vários autores.

Deste modo, é possível encontrar-se neste capítulo, vários tópicos que considere serem os mais relevantes de acordo com a temática em estudo, sendo eles: o conceito de adaptação e dos seus subprocessos (assimilação e acomodação); as pessoas e estruturas que se adaptam; o conceito de período crítico e de período sensível no desenvolvimento; a vinculação; o processo de separação/adaptação; a função do educador de infância no processo de adaptação e o papel dos objetos transicionais na adaptação das crianças.

² Algumas partes que constituem este capítulo foram retiradas do produto académico “Fundamentação teórica” realizado no âmbito da U.C. de Seminário de Investigação e de Projeto.

1. Conceito de adaptação

No que diz respeito ao conceito de adaptação não se encontra consenso entre os vários autores, uma vez que este é frequentemente visto com ambiguidade e confusão. Montagner (1993: 39) considera que se deve “deixar de confundir adaptação específica, benéfica para a espécie e adaptação individual, benéfica para o indivíduo”.

Para este autor (idem) “[...] a adaptação no sentido da biologia evolutiva e da etologia clássica, é o conjunto dos processos que permitem a uma espécie manter e fortalecer a sua posição nos seus meios de vida habituais”. Deste modo a espécie mais bem adaptada ao meio seria aquela que possui as estratégias mais eficazes para assegurar a sobrevivência do maior número de indivíduos e o seu processo reprodutor.

Para alguns biólogos o termo: *adaptação* define-se pela conservação e pela sobrevivência, ou seja, pelo equilíbrio entre o organismo e o meio. Contudo esta noção não é muito rigorosa, uma vez que se confunde com a noção de vida (cf. Piaget, 1986). Segundo Piaget (1986) há adaptação a partir do momento em que o organismo se transforma em função do meio; nesta variação tem que existir, por consequência, um aumento das trocas entre o meio e organismo que sejam favoráveis à sua conservação.

Piaget (in Vieira & Lino, 2007: 197) também defende que:

“[...] o desenvolvimento biológico é um processo de adaptação do indivíduo ao meio ambiente em que vive, um processo que depende não só da maturação (e da hereditariedade), mas também de variáveis desse meio”.

Piaget (in Tafner, s.d.) considera, igualmente, que “[...] a adaptação é a essência do funcionamento intelectual, assim como a essência do funcionamento biológico”, ou seja, não há descontinuidade entre o biológico e o cognitivo. Piaget (1986: 18) também salienta que:

“o organismo adapta-se construindo materialmente formas novas para as inserir no Universo, enquanto que a inteligência prolonga

esta criação conduzindo mentalmente as estruturas susceptíveis de se aplicarem às do meio”.

Neste sentido Piaget (1986: 18) explica que:

“no início da evolução mental, a adaptação intelectual é, pois, mais restrita do que a adaptação biológica, mas, quando esta se prolonga, aquela supera-a. [...]. Se do ponto de vista biológico, a inteligência é um caso particular da actividade orgânica, e se as coisas que percebemos ou conhecemos são uma parte restrita do meio ao qual o organismo tende a adaptar-se, dá-se em seguida uma inversão destas relações”.

A adaptação é um processo básico inerente a todas as espécies. Contudo existe um outro processo denominado de *organização*, que consiste na capacidade de integrar as estruturas físicas e psicológicas em sistemas coerentes (cf. Tafner, s.d.).

Piaget também considera que a adaptação ocorre através da organização, pois o organismo distingue os estímulos e as sensações com os quais é confrontado e organiza-os numa estrutura cognitiva. Este processo de adaptação é, deste modo, realizado através de duas operações: a assimilação e a acomodação, que são as responsáveis pelas mudanças nas estruturas cognitivas (cf. idem).

1.1. Subprocessos da adaptação (assimilação e acomodação)

Para Piaget (1986) a adaptação é um equilíbrio entre a assimilação e a acomodação. Contudo, se fosse possível traduzir estes dois processos em palavras, a assimilação teria um sentido conservador, enquanto a acomodação teria um sentido revolucionário.

De acordo com Piaget (1986: 19) “a ligação existente entre os elementos organizados e os elementos do meio” consiste numa relação de assimilação.

Do ponto de vista biológico, a assimilação constitui uma integração dos elementos externos em estruturas evolutivas e complexas do organismo. A assimilação consiste na

capacidade de interpretar e construir o mundo exterior, objetos e ações, em função de um quadro mental disponível em dado momento (cf. Vieira & Lino 2007). Quando a criança tem novas experiências (vendo ou ouvindo coisas novas) ela tenta adaptar esses novos estímulos às estruturas cognitivas que já possui, significando que a criança, de forma contínua, tenta adaptar os novos estímulos aos esquemas que ela possui até aquele momento (cf. Tafner, s.d.).

Piaget defende que produzindo-se uma variação do meio que transforma x em x' o organismo tem duas escolhas: ou não se adapta e há rutura do ciclo de organização, ou adapta-se e o ciclo da organização pode modificar-se, voltando depois a fechar-se sobre ele próprio. Ao resultado das pressões exercidas pelo meio dá-se o nome de acomodação (cf. Piaget, 1986).

Vieira e Lino (2007: 215), consideram que a acomodação:

“[...] corresponde à modificação de um esquema ou estrutura assimilatória através do elemento que assimila. A acomodação implica a alteração do estágio de processamento cognitivo do sujeito em dado momento, de modo a incorporar as novas experiências”.

A acomodação acontece quando a criança não consegue assimilar um novo estímulo, ou seja, não existe uma estrutura cognitiva que assimile a nova informação em função das particularidades desse novo estímulo (cf. Vieira & Lino, 2007).

De acordo com estes autores:

“[...] enquanto a assimilação representa uma continuidade com as percepções passadas, a acomodação corresponde a novas percepções, à reformulação de conhecimento passados, o que implica uma mudança no desenvolvimento” (Vieira & Lino 2007: 125).

Piaget (1986) defende para que a adaptação se transforme num sistema estável tem que existir um equilíbrio entre a assimilação e a acomodação. Na interação entre assimilação e acomodação ocorre um outro processo, chamado de *equilibração*.

Piaget desenvolveu a chamada “teoria da equilibração” que procura explicar como o sujeito passa de um esquema (ou estrutura) para outro, de ordem superior. Sempre que ocorre um desajuste entre as estruturas do sujeito e o objeto, ao qual se aplicam essas estruturas, o sujeito experimenta uma perturbação cognitiva que ativa os mecanismos reguladores e compensadores que restabelecem o equilíbrio (cf. In Vieira & Lino, 2007). Piaget (in idem) considera que “o equilíbrio das estruturas cognitivas deve ser, então, concebido como uma compensação das perturbações exteriores por meio das atividades do sujeito que constituem respostas a essas perturbações”.

2. As pessoas e as estruturas que se adaptam

2.1. As crianças

As crianças são as principais autoras da sua adaptação ao novo meio; são elas que, de forma pessoal e voluntária têm de superar os desafios que lhes são apresentados. Os momentos iniciais numa instituição exigem um grande esforço de adaptação da criança dado que implicam a separação, por algumas horas, do mundo familiar, onde se sente segura e protegida (cf. Equipa Pim e Tito, 2011). A criança, frequentando uma instituição pela primeira vez, passa a conviver com um grande número de adultos e outras crianças que não conhece, num ambiente novo. Nos primeiros momentos é natural que a criança se sinta “estranha” porque tudo é novo: as pessoas, o espaço, os objetos e a rotina (cf. Rossetti-Ferreira, Vitória & Goulardins, 1998).

Contudo, não depende exclusivamente da criança adaptar-se ou não à nova situação; também depende da forma como é recebida por todos os elementos da instituição, ou seja, pela forma como ela é acolhida (cf. Ortiz, 2000).

O termo “acolhimento” remete para a dimensão do quotidiano. O acolhimento deve ocorrer em vários momentos do dia, por diversos motivos, como por exemplo, todos os dias, no momento da chegada das crianças; quando a criança está uma temporada sem ir à instituição; quando ocorre algum imprevisto e a criança sai mais tarde, quando as outras já saíram; após um período de doença; por muitos outros motivos (cf. idem).

Um bom acolhimento é fundamental para que as crianças e os familiares se sintam bem recebidos na instituição e posteriormente sintam confiança nas pessoas que as estão a receber.

É natural que, quando se é bem recebido e acolhido, a resposta seja de simpatia e abertura levando a que as pessoas tendam a construir expectativas positivas relativamente àquele ambiente e àqueles profissionais. Quando, pelo contrário se é recebido com frieza, possivelmente, a tendência será ignorar e evitar o envolvimento naquele espaço e com aquelas pessoas. Se enquanto adultos não é natural querermos voltar a determinado lugar em que fomos mal recebidos, então, por que razão deveria ser diferente com as crianças?

Cuidar é atender e respeitar as necessidades físicas e psíquicas das crianças, é ouvir e observar as crianças, é interessar-se verdadeiramente por elas, pelo que pensam e sentem, pela forma como se expressam sobre as coisas, sobre os outros e sobre elas próprias. Cuidar também passa por adotar atitudes e procedimentos adequados e fundamentados sobre as diferentes faixas etárias, níveis de desenvolvimento e realidades socioculturais de modo a apoiar as crianças. Assim, o processo de adaptação e a forma de acolhimento é um dos primeiros cuidados a ter com uma criança que chega, pela primeira vez, a uma instituição (cf. Ortiz, 2000).

Quando uma criança entra para uma instituição, quer seja para a valência de creche ou para a valência de jardim-de-infância, ela inicia um processo ativo de construção de novos conhecimentos e de vínculos (cf. idem).

A criança necessita de um tempo para compreender as diferenças entre a sua casa e a instituição, assim como para transferir os seus sentimentos básicos de confiança e segurança para algum membro da equipa pedagógica. Este tempo de investimento afetivo é bastante individualizado, pelo que os adultos não o conseguem prever, uma vez que, algumas crianças passam por este momento de forma mais rápida e outras de forma mais lenta (cf. idem).

No espaço novo, a criança irá descobrir as suas possibilidades e limitações e deverá adquirir e afirmar a sua autonomia pessoal e desenvolver a socialização. Mas para que isto aconteça ela vai precisar que os adultos estejam presentes e disponíveis para a ajudarem. Contudo essa ajuda não consiste em evitar ou em minimizar os seus sentimentos, mas sim em compreendê-los (cf. Equipa Pim e Tito, 2011).

Ainda é importante ter em consideração que não é só a criança que chega de novo à instituição que passa por um processo de adaptação; as crianças que já frequentam a instituição, e que constituem o grupo no qual a criança recém-chegada se integrou, também têm que se adaptar a esse novo membro. Os adultos têm que compreender os sentimentos que podem surgir nas crianças do grupo ao terem de partilhar atenção, materiais e espaço com mais um elemento; posteriormente têm que fazer entender às restantes crianças que existe mais uma com a qual têm que partilhar todos estes aspetos,

mas que essa criança vem acrescentar e trazer contributos novos para todos (cf. Ortiz, 2000).

Para que a adaptação da criança seja bem-sucedida é importante que ela consiga enfrentar desafios afetivos, cognitivos e sociais. De acordo com Périssé (2007) a criança deverá estabelecer vínculos com outras crianças e adultos situados fora do círculo familiar; também deverá aprender a reconhecer e interpretar tanto expressões corporais, como vozes desconhecidas; deverá ainda reconhecer novos esquemas espaciais e esquemas de rotina, bem como aprender a relacionar-se com um círculo social mais amplo, o qual possui regras de convívio diferentes daquelas a que está habituada (cf. in, Wulff, 2010).

Segundo, Santos e Moura (2002, in Wulff, 2010: 17) a criança com uma idade precoce é capaz de se diferenciar de uma situação para outra, apresentando preferências e contrastes. Assim, um processo de entrada numa instituição

“[...] nunca é igual ao outro, já que vem acompanhado por tantos factores diferentes: a intersubjectividade entre os parceiros, crenças e representações sobre os objetos sociais envolvidos, a organização prática de cada instituição, o modo de ser de cada família e dos educandos, o planeamento de cada instituição para esse período, etc.

Vitória e Rossetti-Ferreira (1993) consideram que, para cada criança, a adaptação ocorre de forma singular, já que o modo como as crianças envolvidas vivenciam a adaptação influenciará a criança, assim como elas também serão influenciadas pelas reações dessas crianças (cf. In Bossi, Soares, Lopes & Piccinini, 2014).

Todas as crianças são diferentes, e como tal nem todas se adaptam com a mesma facilidade ou dificuldade às situações com que se deparam. Tudo depende de vários aspetos, entre os quais se salientam a idade, o nível de maturação e as experiências de segurança em situações prévias, como a de uma separação suavizada. Algumas crianças levam mais tempo do que outras a sentir-se acolhidas e seguras; neste sentido é fundamental respeitar a individualidade de cada criança e permanecer atento aos sinais que ela demonstre neste período, de modo a conseguir-se, desenvolver uma prática

pedagógica adequada, apoiando da melhor forma possível as suas necessidades (cf. Wulff, 2010).

No entanto, não são só as crianças que se adaptam, mas também as suas famílias e o educador, assim como a equipa pedagógica. Estes possuem o papel de facilitadores ou de dificultadores deste processo através do muito ou do pouco apoio que fornecem às crianças.

2.2. Os familiares

As famílias também passam por um processo de adaptação. A Equipa Pim e Tito (2011: 24) salienta que sobretudo os pais

“[...] que levam pela primeira vez uma criança para à escola, estão cheios de dúvidas e receios sobre se fazem ou não fazem bem em deixar ali o seu filho (...) se na escola estará seguro, se a educadora saberá tratá-lo como deve ser, etc.”.

Estes sentimentos podem ser captados pela criança, que os viverá como uma confirmação do que ela sente e deste modo pode tornar a sua adaptação ainda mais difícil (cf. Equipa Pim e Tito, 2011).

Segundo Oliveira, Monteiro, Veríssimo e Alves, (2003: 228) “a ansiedade de separação materna tem sido apontada por alguns estudos [...] como podendo promover o desenvolvimento de uma vinculação insegura”. Esta hipótese remete para o estudo de Stifter et al. (1993 in idem), que “[...] verificou que as mães com uma elevada ansiedade de separação possuíam um estilo de interacção mais intrusivo, não promovendo o desenvolvimento de uma vinculação segura”.

Para estes autores, este estilo de interacção mais intrusivo por parte da mãe

“[...] provavelmente não promove a autonomia da criança, nem a criação de um sentimento de segurança e confiança, essenciais para a mobilização de comportamentos exploratórios. A inibição do

comportamento exploratório não promove por sua vez a aquisição por parte da criança de competências sociais adequadas para o estabelecimento de relações positivas com os seus pares” (Oliveira, Monteiro, Veríssimo e Alves, 2003: 228).

Segundo Wulff (2010) a separação da mãe e do seu bebé dá-se de uma forma tranquila quando as experiências de autonomia do bebé são positivas, pois dessa forma o bebé consegue dominar a ansiedade de separação que surge à medida que se tornando mais autónomo.

De acordo com Mahler (1982, in Wulff, 2010: 15), a separação-individual normal acontece em situação de desenvolvimento do ser humano, bem como do prazer para se tornar independente. Assim,

“a predominância do prazer no funcionamento com a independência, em atmosfera de disponibilidade libidinal materna, permite à criança dominar aquela quantidade de ansiedade de separação que parece adquirir a cada novo passo em direcção à atuação individual”.

A transição da casa para a instituição interfere a nível psicológico tanto da criança como da família, em especial da mãe. O novo ambiente, as novas rotinas, as pessoas estranhas, as separações diárias da mãe constituem uma exigência social e emocional muito grande para a criança. De acordo com Rapoport (2005, in Wulff, 2010) é bastante desejável que, no período de adaptação, a mãe, o pai ou outro familiar fique junto da criança para a auxiliar na exploração desse ambiente estranho e no estabelecimento dos novos relacionamentos com a equipa pedagógica e as outras crianças.

Deste modo, algum familiar deve estar presente no início da adaptação. À medida que o tempo de permanência da criança na instituição for aumentando, essa pessoa deve ausentar-se aos poucos, gradualmente, de acordo com as manifestações demonstradas pela criança. É importante que o educador esclareça os pais que essa permanência deve ser adequada, pois em excesso ou por defeito pode tornar-se negativa e dificultar o processo de adaptação (cf. idem).

Rapoport e Piccinini (2001, in Bossi, Soares, Lopes & Piccinini, 2014) destacam, como aspectos importantes na adaptação da criança (independentemente da sua idade), a demonstração de afeto, a atenção individualizada às suas necessidades e a continuidade de uma ligação com o seu lar, através da presença de um dos familiares, (preferencialmente a mãe ou outra figura de vinculação) para que a adaptação ocorra de forma gradual e a instituição possa transformar-se num ambiente tranquilo e confiante. Contudo, há educadores que, de modo a facilitar a adaptação preferem que as crianças permaneçam na instituição em horários reduzidos, em detrimento da presença de um familiar, seja na sala ou em outro local da instituição.

De acordo com Wulff (2010) para os pais, a separação da criança é algo bastante difícil, mas é mais difícil para a mãe, uma vez que o seu vínculo com a criança é, naturalmente, mais forte. Tratando-se da primeira experiência de separação entre mãe e filho, é possível que ela se torne mais difícil para a mãe do que para a criança. Segundo Périssé (2007, in idem) “uma perda psicológica é um momento de fragilidade emocional, que tende a potencializar inseguranças e provocar muita angústia”.

É natural que a mãe acredite que o seu filho passará por muitos desafios na nova instituição, por isso a mãe necessita mostrar-se forte e confiante, pois a criança manifesta os seus sentimentos principalmente através do choro e segundo Rossetti-Ferreira (2000, in Wulff, 2010: 17) “é o choro da criança a reação que provoca mais ansiedade nos pais”. A ansiedade junta-se à incerteza de que a criança possa ser bem cuidada e assistida. Também surgem sentimentos de medo, de culpa e de insegurança que podem desestruturar a mãe e dificultar a adaptação da criança, uma vez que esses sentimentos são sentidos por esta, sem que sejam verbalizados.

Para a criança a adaptação é também um período complexo, pois enfrenta múltiplos desafios e inúmeras situações stressantes e perturbadoras como a despedida e o reencontro com os pais, o relacionamento com as educadoras e com outras crianças, as novas rotinas, os novos horários de alimentação e de repouso, e os momentos de higiene, entre outros. Assim, para a adaptação das crianças é importante ter em consideração a história de vida da criança, bem como a relação mãe-filho (cf. Wulff, 2010).

A equipa pedagógica deve proporcionar aos familiares a possibilidade de participação nos primeiros contactos das crianças na nova instituição. É igualmente essencial que os familiares estabeleçam uma rotina, no que diz respeito ao horário em que vão levar e buscar as crianças à instituição; o ideal seria que o fizessem sempre à mesma hora, para que a criança se sinta segura e não tenha receio que os familiares não apareçam para os irem buscar. Para que este receio não surja, também é importante que os familiares não se afastem quando as crianças estão distraídas. É preferível que estes se despeçam das crianças, mesmo que elas fiquem a chorar. Durante o período da adaptação os familiares também não devem modificar os hábitos das crianças, como por exemplo, tirar a fralda, tirar a chupeta, etc. (cf. Goldschmied & Jackson, 2006).

Durante o período de adaptação, a relação entre pais/famílias e a equipa pedagógica é algo muito complexo, uma vez que algumas mães têm sentimentos ambivalentes, de forma consciente ou inconsciente, em deixar o seu filho numa instituição aos cuidados de pessoas desconhecidas. É natural que a mãe possa sentir culpa, ciúmes dos membros da equipa pedagógica, medo de que aconteça algo ao seu filho ou de deixar de ser amado por ele. Não é improvável que a mãe, ao mesmo tempo que tem vontade que a criança se sinta feliz na instituição e que entre contente, tenha também vontade de que a criança chore ou demonstre sofrimento por ter que deixar a sua companhia ao entrar na sala. É natural que a mãe se questione em relação às atitudes positivas no momento de separação: ou é porque a criança já não sente a sua falta ou porque começa a gostar mais dos membros da equipa pedagógica do que dela (cf. Wulff, 2010).

Alguns casos de adaptações mais conflituosas podem ocorrer quando as mães se sentem culpadas por terem de ir trabalhar e deixar os seus filhos com pessoas desconhecidas. Nestes momentos, devido ao sofrimento provocado pela separação, as mães podem demonstrar esses sentimentos através do apego exagerado à criança, do choro no momento da despedida ou da insegurança e dificuldade em se relacionar com a educadora e com as assistentes operacionais (cf. idem).

Segundo Mahler, et al. (1977) quando a mãe, o pai ou outra figura afetiva vivenciam um intenso sofrimento devido à entrada da criança para a instituição é natural que fiquem fragilizados o que, de certa maneira, os impede de servir como suporte emocional para

as crianças no momento de adaptação à instituição (cf. in Piccinini, Soares, Lopes & Bossi 2014).

De forma a apaziguar o sentimento de culpa dos pais e a estabelecer uma boa relação de confiança entre famílias e equipa pedagógica, Souza (in Wulff, 2010: 24) afirma que:

“esse controle dependerá da relação de confiança estabelecido entre educador e os responsáveis na parceria no bem-estar da criança, no que se refere aos cuidados e a educação, também da clareza dos objetivos do estabelecimento e da proposta de trabalho da educadora”.

Para diminuir estes sentimentos de sofrimento da família é importante que haja uma reunião entre a educadora e os responsáveis pela criança, antes de esta entrar na instituição e antes de se dar início ao processo de adaptação de todos os intervenientes. Deste modo, inicia-se o contacto com os pais/família e dá-se o primeiro passo para se estabelecer uma relação de sinceridade e confiança entre a família e a instituição. No entanto, também é importante que, ao longo do ano letivo, haja regularmente conversas informais entre a equipa e a família, sobre o desenvolvimento da criança, as suas reações a determinadas situações, os progressos, os imprevistos, a forma como passou o dia (se se alimentou bem, o tempo que repousou), etc. (cf. *idem*).

Todos estes aspetos podem causar constrangimentos no processo de adaptação às crianças.

2.3. As equipas

A equipa pedagógica (da sala) também necessita de se adaptar, procurando pouco a pouco descobrir nas crianças e nas suas famílias os seus novos parceiros do dia-a-dia. A equipa pedagógica recebe mais do que novas pessoas; também recebe a cultura, os hábitos e a história de cada uma delas e neste sentido tem que adaptar-se a todas elas de diferente forma porque nenhuma é igual a outra (cf. Rossetti-Ferreira, Vitória & Goulardins, 1998).

A equipa educativa (da instituição) também se adapta a cada membro novo na instituição e deste modo tem a responsabilidade de administrar os aspetos organizacionais e de gestão, que preveem a organização do espaço físico, dos materiais, do tempo e dos recursos humanos com competência para esta ação (cf. Ortiz, 2000).

Ao considerar-se a adaptação como a necessidade de acolher, aconchegar, amparar, de procurar o bem-estar, o conforto físico e emocional, neste processo de adaptação, a instituição, ganha significativamente, o papel de responsável, uma vez que a qualidade do acolhimento é a que garante a qualidade da adaptação. Assim, não se trata de uma opção pessoal, mas de compreender que há uma interação de ações tanto da criança como dos profissionais da instituição dentro de um mesmo processo (cf. idem).

Neste sentido é fundamental que a adaptação das crianças seja entendida como um processo delicado, sério e muito importante. Trata-se de um processo que deve ser encarado com cuidado e preocupação de modo a não ferir os sentimentos de qualquer um dos participantes.

No processo de adaptação deve procurar-se seguir as etapas necessárias e respeitar as características individuais de cada criança; a instituição e os profissionais também devem procurar ter uma atitude acolhedora, compreensiva e ética em relação às famílias de forma a estarem atentos aos sinais de dor e sofrimento, especialmente da mãe. Assim, é possível vivenciar um processo de forma tranquila e sem traumas para todos os envolvidos (cf. Wulff, 2010).

3. Conceitos de Período Crítico e Período Sensível no Desenvolvimento

Segundo Maia e Lopes (2000: 128)

“o período crítico ou sensível é entendido como um período de tempo durante o qual um indivíduo é mais susceptível a determinada influência externa. Este período não deve ser visto apenas como período de tempo em que determinado evento tem influência decisiva numa qualquer função ou órgão, mas como o período de tempo em que um indivíduo está mais susceptível à influência daquele evento”.

No que diz respeito à distinção entre período crítico e período sensível, o primeiro pode ser entendido como um período de tempo durante o qual determinado processo é influenciado de forma irreversível; este aplica-se principalmente no domínio dos processos reguladores do crescimento. O segundo termo pode ser entendido como o período de tempo em que a aprendizagem/desenvolvimento de aptidões e competências se faz de forma mais facilitada; este aplica-se sobretudo no desenvolvimento humano pós-natal (cf. Maia & Lopes, 2000).

De acordo com Magill (1988) e Malina (1993) o conceito de período crítico assume que as mudanças associadas ao crescimento, à maturação e ao desenvolvimento da pessoa ocorrem com maior rapidez. Deste modo o processo organizacional pode ser mais facilmente modificado durante esses períodos (cf. idem). Assim, Maia e Lopes (2000: 129) defendem que “[...] os períodos críticos, se puderem ser estabelecidos com precisão, podem representar os momentos de maior prontidão e elevada sensibilidade aos estímulos do treino e instrução”.

Na conceção de McGraw (1945) os períodos críticos para a aprendizagem baseiam-se no pressuposto da maturação, ou seja, só é possível ensinar qualquer assunto desde que a função que lhe dá suporte tenha atingido o nível de maturação adequado. Só é possível ensinar se a pessoa tiver atingido um estado de prontidão neuro-motor adequado (cf. idem).

Contudo, a determinação de um período crítico ou sensível não se deve apenas ao processo de maturação. Segundo Scott (1986, in Maia & Lopes, 2000: 130), “o período sensível para qualquer tipo de aprendizagem é o momento em que o máximo de expressão de capacidades - sensoriais, motoras, motivacionais e psicológicas - se apresentam pela primeira vez”. Para Magill (1988) nenhum fator pode ser considerado como o primeiro determinante dos períodos críticos ou sensíveis, uma vez que é a interação entre a maturação, o envolvimento e a aprendizagem que determina o surgimento de um período crítico ou sensível (cf. Maia & Lopes, 2000).

De acordo com a Teoria da Vinculação de Bowlby, o facto de uma criança não ter tido ocasião de se vincular a uma pessoa no decorrer de um período crítico ou sensível do seu desenvolvimento (segundo Bowlby este período corresponde aos três primeiros anos) estaria na origem de uma inadaptação, ou seja, estaria na origem de uma incapacidade para estabelecer relações afetivas com os outros. Do mesmo modo, a perda da pessoa de vinculação ao longo deste período crítico ou sensível teria como consequência um aumento da ansiedade da criança (cf. *idem*).

Já Stroufe (1978) tem um ponto de vista diferente. Este autor considera que o período crítico ou sensível limita-se ao primeiro ano de vida e que é ao longo deste período que a qualidade das interações entre a criança e os familiares, nomeadamente os pais, tem um impacto considerável no desenvolvimento da criança (cf. Montagner, 1993).

No entanto, Montagner (1993) não apoia esta perspetiva de Stroufe. Montagner não considera que apenas as estimulações recolhidas ao longo de um período pós-natal limitado, denominado de “crítico”, condicionem as escolhas e os comportamentos manifestados posteriormente na vida de uma pessoa. Para este autor não é possível sustentar a afirmação de que, passado o período pós-natal crítico, as pessoas se tornam pouco sensíveis ou insensíveis às novas estimulações provenientes do seu meio.

Quando se fala em adaptação é necessário, também, refletir sobre o período em que ocorre.

Segundo a Equipa Pim e Tito (2011: 24) não é possível “[...] estabelecer um tempo de consecução, pois cada criança tem um ritmo e circunstâncias pessoais próprias”.

Contudo, Rossetti-Ferreira, Vitoria e Goulardins (1998) defendem que na creche ou no jardim-de-infância os principais períodos de adaptação da criança, da família e do educador ocorrem quando a criança entra para uma instituição pela primeira vez, quando muda de grupo e quando sai da instituição. Estes autores também defendem que a época de adaptação é muito especial e todos os intervenientes desejam que esta ocorra da melhor forma, apesar do período de adaptação se desenvolver de forma diferente para cada criança e cada família. Assim, este é um momento que por vezes pode ser imprevisível. Os pequenos acontecimentos, os mínimos comentários ou os gestos menores podem influenciar positivamente ou negativamente a relação de confiança entre todos os intervenientes, porque neste período as pessoas encontram-se mais sensíveis.

Para Vitória e Rossetti-Ferreira (1993) o período de adaptação à creche é um momento que dura sensivelmente um mês após a entrada da criança na instituição. No entanto, este pode estender-se por mais tempo, completando-se quando a criança e a equipa pedagógica forem capazes de interagir de maneira mais descontraída e íntima na instituição (cf. In Bossi, Soares, Lopes & Piccinini, 2014).

A adaptação na sua fase inicial pode durar dias ou meses, uma vez que esta constitui o momento em que a criança, a família e o educador estão a conhecer-se. No entanto, estas pessoas estarão sempre a conhecer-se, a descobrir algo novo todos os dias e é neste sentido que Rossetti-Ferreira, Vitoria e Goulardins (1998) consideram que a adaptação, de certa forma, nunca termina, embora exista uma fase em que o desafio pode ser considerado maior (fase inicial).

A adaptação, assim como todos os processos de desenvolvimento, decorre ao longo da vida; deste modo não é possível confirmar a existência de um tempo específico para ocorrer o processo de adaptação. Também não se pode confirmar a existência de apenas um início e um final para este processo, uma vez que, num determinado momento, pode ocorrer alguma situação mais complexa, que reative novamente o processo de adaptação que tinha sido estabilizado anteriormente. Segundo Bertolini e Oliveira (1998: 51) a “adaptação não é algo estático. Adaptação é um processo de mudança, desenvolvimento. É estar atento às novas necessidades”.

4. A vinculação

Segundo Almeida (2003, in Wulff, 2010: 14) “[...] a interacção entre mãe e bebé é fundamental, pois dá origem a uma relação especial e única, para toda a vida, sendo a mãe o primeiro e mais forte objecto de amor e o protótipo de todas as futuras relações”.

Para Portugal (1998: 40), enquanto o *bonding* é “[...] a ligação da figura maternal à criança” o *attachment* é a “ligação da criança à mãe ou vinculação” (idem).

“O “bonding” (Klaus e Kennell in Portugal, 1998: 37) “é visto como o envolvimento caloroso com a criança recém-nascida”, ou seja, trata-se do contacto físico entre a mãe e a criança que determina o curso da relação futura de ambos.

O “attachment” ou vinculação é um processo lento e tem sido considerado como uma área-chave no desenvolvimento afectivo e social da criança. (cf. Portugal, 1998). Bowlby (in Portugal, 1998: 37) salienta que, de forma geral, este “[...] refere-se à ligação afectiva de uma pessoa com a outra. Esta ligação é durável e persiste mesmo durante as separações”.

Para Montagner (1993: 125) “[...] a vinculação é o fenómeno primário pelo qual, e na sequência do qual, laços fortes e selectivos se estabelecem entre o bebé e a pessoa que se ocupa dele, isto é, a mãe ou a pessoa que a substitui”.

Bowlby (in Schmidt & Argimon, 2009: 211) desenvolveu a Teoria da Vinculação (ou apego) que se trata de uma “concepção teórica do desenvolvimento sócio-emocional que considera a existência de uma necessidade humana inata para formar laços afectivos íntimos com pessoas significativas”.

De acordo com a Teoria da Vinculação de Bowlby (in Montagner, 1993: 36), “só quando a vinculação com a mãe é de qualidade é que a criança é capaz de utilizá-la como um degrau seguro para enfrentar o meio”.

Segundo Oliveira, Monteiro, Veríssimo e Alves (2003: 223),

“A ligação inicial entre a criança e a sua mãe permite o desenvolvimento na criança de inúmeras aptidões e competências sociais, fundamentais para o estabelecimento de relações positivas com os seus pares. Fornece igualmente uma base segura que a encoraja a explorar o meio social. Tais movimentos exploratórios promovem uma crescente capacidade de resolução de problemas”.

A ligação inicial entre a criança e a sua mãe é apontada por alguns autores como Sroufe (1998), como a base que desenvolve as relações posteriores da criança. Também é através desta ligação inicial que a criança constrói os seus modelos internos do mundo, do “eu” e das figuras de vinculação. Contudo, esta é uma construção ativa que ocorre ao longo do percurso e do desenvolvimento da criança (cf. Oliveira, Monteiro, Veríssimo & Alves, 2003).

A criança, para as suas relações posteriores, também vai retirar do seu laço primário: as expectativas e os modelos de interação. É a qualidade desta relação primária que pode fomentar o desenvolvimento de comportamentos adaptados ou desadaptados na criança (cf. Rubin, Stewart, & Chen, 1995 in Oliveira, Monteiro, Veríssimo & Alves, 2003).

A qualidade da vinculação liga-se às capacidades de resposta dos pais face às solicitações da criança, o que se traduz nas capacidades de resposta da criança na presença, na partida e na chegada da mãe ou do pai e, em alternativa, da pessoa estranha. É portanto, a partir do conhecimento das capacidades de resposta aos sinais da criança, que se pode deduzir a qualidade da vinculação (cf. Montagner, 1993).

Segundo La Frenière e Sroufe (1985, in Montagner, 1993: 128), as crianças que construíram com a mãe uma vinculação tranquilizante e segura “[...] têm com os seus pares comportamentos de associação mais desenvolvidos do que as crianças ansiosas, cuja vinculação com a mãe é considerada como pouco tranquilizante”.

Contudo, Montagner (1993) não limita a vinculação apenas aos laços entre o bebé e a mãe, ou mãe substituta. Ele considera que a vinculação é o conjunto dos laços que desde

cedo se estabelecem ou se constroem, entre a criança e qualquer outra pessoa que cuida dela.

Este autor afirma

“[...] não há motivo para restringir os fenómenos de vinculação da criança a um único indivíduo, mesmo que cronologicamente seja o primeiro e se mantenha ao longo dos primeiros anos. Indivíduos de interacção e conhecimento, o bebé e a criança podem desenvolver interacções com outra pessoa do seu meio e procurar com elas obter a proximidade e o contacto, designadamente em situações percebidas como portadoras de insegurança e angústia. Quando esta pessoa manifesta, ela própria, comportamentos de proximidade e contacto com a criança, quer espontaneamente quer como resposta, novos laços se criam, diferentes sem dúvida dos laços da vinculação inicial, mas reais e por vezes muito fortes e selectivos. Eis porque nada pode afastar a hipótese de que o bebé constrói vinculações múltiplas, que podem alimentar-se mutuamente ou desenvolver-se independentemente” (Montagner, 1993: 125).

Neste sentido, a passagem de uma vinculação a uma pessoa para uma vinculação a outra pessoa e a realização de vinculações múltiplas (a várias pessoas) representam contributos formidáveis para o desenvolvimento do ser relacional, social e cognitivo que é o bebé humano, e beneficiam ainda o acolhimento do bebé a nível social (cf. Montagner, 1993).

É através de todos os laços que o bebé e as crianças de qualquer idade desenvolvem sistemas de interacção e comunicação múltiplos, que apenas podem favorecer a sua adaptação às situações mais complexas (cf. idem).

Quando se fala em vinculação não se pode deixar de falar em comportamento de vinculação ou de apego.

Bowlby (1989, in Lantzman s.d.: 2) faz a distinção entre vinculação e comportamento de vinculação:

“ao falar de uma criança que esteja apegada ou que tenha um apego a alguém, quero dizer que esta pessoa está fortemente disposta a procurar a proximidade e contato com esse alguém e a fazê-lo, principalmente, em certas condições específicas. A disposição de comportar-se dessa maneira é um atributo da pessoa apegada”. O comportamento de vinculação, em oposição, se refere-se a “qualquer forma de comportamento que resulta em uma pessoa alcançar e manter proximidade com algum outro indivíduo, considerado mais apto para lidar com o mundo”.

Os comportamentos de vinculação ou apego referem-se a um conjunto de condutas inatas exibidas pela criança ou pelo bebê, que promovem a manutenção ou o estabelecimento da proximidade com a sua principal figura provedora de cuidados, a mãe, na maioria das vezes. O comportamento de vinculação é manifestado quando a criança está assustada, cansada, doente, etc, levando-a a emitir sinais que podem desencadear a aproximação e a motivação do cuidador, como por exemplo chorar, fazer contacto visual, agarrar-se, aconchegar-se e sorrir. O comportamento de vinculação traz segurança e conforto possibilitando o desenvolvimento (a partir da principal figura de vinculação) do comportamento de exploração. Quando uma pessoa está vinculada tem um sentimento de segurança e conforto na presença do outro e pode usar o outro como uma “base segura” a partir da qual explora o resto do mundo (cf. Bowlby, 1990, in Lantzman, s.d.).

Segundo Silveira e Ferreira (2005: 19) “quando há uma sintonia com a criança, os adultos são capazes de ir percebendo, discriminando modificações no comportamento dela, adaptando suas respostas com base nessa percepção”.

Rosseti - Ferreira (1976, in idem) defende que:

“[...] para o desenvolvimento psicológico normal da criança em todos os seus aspectos, cognitivo, afetivo e social, é necessário o

estabelecimento dessa interação sintonizada e sincronizada, em que o comportamento da criança tenha alguma consequência sobre o da mãe ou substituto, e onde as respostas da mãe sejam adaptadas ao comportamento da criança, estimulando-a e dando-lhe tempo para que reaja, numa cadeia harmônica de interações recíprocas”.

A referida autora afirma que a criança tende a desenvolver uma relação de vinculação com a pessoa cujo relacionamento recíproco e sintonizado ocorre com maior frequência. Essa pessoa não é necessariamente aquela que ocupa maior quantidade de tempo com a criança ou que atende às suas necessidades físicas, mas aquela que acolhe, que é afetuosa, que brinca com a criança e que estabelece um relacionamento mútuo harmonioso. Provavelmente a escolha da figura de vinculação recairá sobre essa pessoa (cf. Rosseti-Ferreira, 1976, in idem).

Silveira e Ferreira (2005: 47) consideram que a vinculação “é o primeiro tipo de amor e permanece ativado durante a vida inteira”.

Para estes autores a formação da vinculação resulta dos comportamentos de apego aprendidos nas interações que ocorrem nos primeiros meses e anos de vida e que vão persistir como parte importante do repertório do ser humano. O que varia

“[...] é a forma de expressão em termos de frequência e de intensidade. As oportunidades de vinculação com o outro na infância, na adolescência e na vida adulta colocam em evidência o desenvolvimento afetivo, cognitivo e social do indivíduo” (idem).

5. Processo de separação/adaptação

É difícil para o educador iniciar uma relação com as crianças e com as famílias, uma vez que estas iniciam a sua relação com ele após uma separação.

Relativamente ao processo de separação/adaptação das crianças existem alguns sentimentos subjacentes no momento de separação/adaptação que poderão estar relacionados com o conceito de vinculação da criança.

A angústia de separação e o medo/ansiedade do estranho, ocorre quando a criança se vê numa instituição pela primeira vez, com pessoas que não conhece; segundo a Equipa Pim e Tito (2011: 24) a criança poderá ter “[...] sentimentos de insegurança, de abandono, de angústia e medo, que darão lugar a múltiplas reacções”. Nos momentos em que a criança é separada da sua família para permanecer num espaço novo e desconhecido, pode sentir-se sozinha e as novidades podem causar-lhe medo. Deste modo Rossetti-Ferreira, Vitória e Goulardins (1998: 43) defendem que a criança “pode demonstrar isso ficando triste ou quieta demais”.

Cada criança é diferente e como tal não há adaptações iguais. No entanto, a maior parte das crianças reagem negativamente, numa primeira fase, à separação da família e há diferentes formas das crianças reagirem a este processo. Algumas podem chorar ou, ao contrário, ficarem muito caladas; podem agredir as outras crianças; podem adoecer, podem até recusar-se a comer, a dormir ou a brincar (cf. Ortiz, 2000).

Neste sentido, de forma a apoiar a criança, é necessário que os adultos da equipa pedagógica respeitem estas manifestações e tentem conhecer cada criança. É importante que a equipa pedagógica considere como sendo natural este tipo de manifestações da criança, durante este processo, de forma a não rotular a criança a partir desta situação (cf. idem).

É importante ter em consideração que algumas crianças têm rituais específicos para dormir, comer ou no momento de higiene (no caso de se tratar de crianças mais velhas, no momento de irem à casa de banho); outras necessitam de ter sempre junto de si os chamados *objetos transicionais* que podem ser fraldas, chupetas, brinquedos.

Deixar que a criança mantenha a sua personalidade, os seus rituais e a sua rotina individualizada, é uma excelente intervenção para que, aos poucos, a criança se adapte ao grupo de crianças e à equipa pedagógica. Este respeito pela criança garante uma certa suavidade no processo de separação da criança e da família, uma vez que não há tantas possibilidades de existir ruturas bruscas. Também permite ao adulto ter um maior controle sobre o mesmo (cf. *idem*).

Quando a criança já tem idade de frequentar o jardim-de-infância, é possível conversar sobre os seus sentimentos, sobre a rotina, sobre o tipo de experiências que ela vai viver. Nesta fase já é possível ajudar a criança a expressar os seus sentimentos e a valorizá-la enquanto pessoa de modo a promover sua autoconfiança, para lidar com esta situação tão dolorosa (cf. *idem*).

Durante o processo de separação/adaptação existem alguns indicadores de sofrimento das crianças. Quando a criança perde os seus pontos de referência e neste sentido passa por uma certa inquietude e desorganização, que são manifestadas através de angústia e sofrimento, pode reproduzir alguns comportamentos que traduzem a sua dor, como por exemplo: agitação ou hipercontrolo, recusas, modificações dos ritmos, perturbações do sono, problemas alimentares e diversas manifestações corporais (cf. Portugal, 1998).

Para além do choro há outros sinais e indícios de angústia que são reveladores quando a criança passa pelo processo de adaptação a uma nova instituição, como por exemplo: dificuldade ou recusa de ir para a instituição; dificuldade da criança em separar-se da mãe ou de outro familiar quando chega à instituição; rejeitar ser cuidada por outra pessoa; rejeitar a alimentação; recusar-se a dormir; recusar o toque do adulto no momento de higiene ou evitar o uso da casa de banho; recusar participar nas atividades propostas; recusar separar-se dos seus objetos transicionais; ficar apática ou, ao contrário, muito agitada; bater e agredir outras crianças sem motivo aparente; magoar-se repetidamente; também é comum a criança demonstrar os seus sentimentos de sofrimento apresentando sintomas físicos como febre, diarreia e vômitos. Estes são alguns, entre muitos outros indicadores de sofrimento, que são característicos de cada criança e da sua história de vida (cf. Ortiz, 2000).

Segundo Wulff (2010) as crianças acabam por adoecer como uma forma de o corpo reagir ao afastamento da mãe. De acordo com Rizzo (2000, in idem) o grande investimento emocional da criança durante a adaptação pode torná-la menos resistente a infecções.

Viorst (1986, in Silveira & Ferreira, 2005) refere que uma criança afastada da mãe ou da sua figura de vinculação tem tendência a gritar, a chorar e a agitar-se. Trata-se de uma forma de protesto, uma vez que tem esperança que a mãe volte para junto dela; depois de algum tempo, ao perceber que a mãe não vem, o protesto pode transformar-se em desespero, levando a criança a permanecer num estado de grande ansiedade e enorme sofrimento (cf. idem).

Este autor também afirma que existem situações em que a criança, apesar do sofrimento causado pela separação com a mãe, quando esta reaparece, a criança não a recebe calorosamente. Algumas crianças podem receber a mãe com frieza, tratando-a de forma distante e apática. Esta atitude é o aprisionamento dos seus sentimentos dolorosos; é uma forma de castigar a mãe por ter partido (cf. idem).

6. Funções do educador de infância no processo de adaptação

De acordo com a Lei-quadro da educação pré-escolar (1997: 670)

“a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário”.

De modo a facilitar o processo de adaptação, o educador, em primeiro lugar, deve conhecer as crianças e as suas famílias para de seguida dar-se a conhecer a elas.

O trabalho com as famílias é de extrema importância, pois estas são as principais educadoras da criança, fazendo com que tragam consigo influências do seu meio familiar. De acordo com Vigotsky (in Vonta, 2009: 23)

“o processo de aprendizagem assenta no que as crianças trazem da microcultura familiar: o que já sabem e pensam. Para criar as melhores condições de aprendizagem, é necessário conhecer o contexto familiar da criança, mostrar que se dá apreço e incorporar alguns dos seus aspectos no contexto da sala [...]”.

Assim, como a família é um elemento muito importante na vida das crianças, torna-se essencial que exista uma relação de cooperação e continuidade entre elas e a equipa pedagógica.

Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (OCEPE) (1997: 88)

“a comunicação estabelecida com os pais antes da criança frequentar a educação pré-escolar favorece a própria adaptação da criança para quem a percepção dessa relação entre adultos é securizante. Permite ainda debater com os pais formas de proceder, beneficiando das suas sugestões e apoio no caso de se verificarem maiores dificuldades”.

A relação com as famílias é uma das dinâmicas mais complexas que um educador de infância enfrenta no dia-a-dia na sua instituição, uma vez que tem que se relacionar com seres humanos que, muitas das vezes, se sentem culpados, inseguros e ansiosos por terem que deixar os filhos nas mãos de pessoas estranhas, quando vão trabalhar. Assim, os contatos diários e informais que se estabelecem ao longo do ano, entre a equipa pedagógica e a família (quer por iniciativa do educador, quer por iniciativa das famílias) são momentos de grande riqueza, pois são excelentes formas de desenvolver os sentimentos de confiança e a segurança entre todos os que intervêm na vida da criança e nela própria.

A existência de um contacto com o ambiente familiar da criança também possibilita compreendê-la e acolhê-la de forma individualizada (cf. OCEPE, 1997).

Segundo Florêncio (2009: 7) também é importante ter-se em consideração que uma criança que entra para uma instituição educativa deve sentir “[...] por parte dos pais um interesse contante, sobretudo acerca do que lá se passa, daí ser tão importante que de manhã os pais possam entrar, conversar um pouco com a pessoa que os recebe e despedirem-se calmamente dos filhos”. Florêncio (2009: 7), também considera ser importante fazer com que a “[...] família e escola sejam parceiros e se encarem como responsáveis no caminho educativo, pois ambas são responsáveis pela criança, pelo seu desenvolvimento, pela sua atitude e fundamentalmente pela sua educação”.

O educador também tem a responsabilidade de informar os pais sobre quais os procedimentos a tomar para que a criança sofra o mínimo possível, uma vez que possui conhecimentos teóricos sobre o desenvolvimento infantil e as suas características.

As OCEPE (1997: 88) também referem que:

“se a relação com os pais é uma condição essencial, há outras estratégias que podem facilitar a adaptação das crianças, tais como a presença de um familiar, de acordo com as suas possibilidades, durante mais ou menos tempo”.

Para além destes aspetos, também é importante que o educador permita que a criança traga consigo de casa um brinquedo. Este objeto, perto da criança durante o período em que ela fica na instituição, pode proporcionar-lhe mais segurança e tranquilidade.

No entanto, só é possível apoiar as crianças e a família durante o processo de adaptação se existir um bom trabalho entre a equipa pedagógica.

Para que isso se consiga realizar, a comunicação estabelecida entre a equipa torna-se um elemento fundamental, na medida em que permite conciliar posições, de modo a chegar-se a um acordo sobre a planificação e a atuação pedagógica que se pretende implementar.

É necessário que todas as pessoas envolvidas no processo educativo sejam respeitadas e valorizadas por aquilo que são e que podem dar à instituição, pois cada um dos elementos de uma equipa tem potencialidades próprias, que devem ser preservadas. De acordo com Hohman e Weikart (2011: 130-131) “[...] o trabalho em equipa é um processo de aprendizagem pela ação que implica um clima de apoio e de respeito mútuo”, enquanto para Vonta (2007: 23) “trabalhar em equipa [...] dá oportunidades para partilhar, reflectir e crescer pessoal e profissionalmente”. Assim, torna-se fulcral que o grupo de profissionais comuniquem efetivamente todos os seus pontos de vista, sentimentos, alegrias, dificuldades, frustrações e que saibam escutar, expor ideias e sugerir alternativas, de modo a que todos possam sentir reconhecimento e integração naquele grupo, proporcionando um bom trabalho de equipa.

Contudo, é importante que, acima de tudo, o grupo de profissionais consiga comunicar entre si. Neste sentido, no trabalho em equipa, também deve existir uma *ética da discussão* referida por Enriquez (1997: 16), segundo a qual é essencial que:

“os homens possam trocar argumentos racionais referentes a seus interesses dentro de um espaço público de livre discussão. [...] Os indivíduos ao comunicarem-se entre si respeitando as exigências de validade de um discurso que tem um sentido, que exprime a busca da verdade, que é sincero e demonstra justiça normativa, estão em

condições de chegar a um acordo e de encontrar soluções justas e eficazes”.

No que diz respeito ao trabalho da equipa pedagógica sobre o processo de adaptação, cabe ao educador preparar a equipa para que todos os seus membros possam desempenhar o papel de pessoas disponíveis para conversar ou ouvir um desabafo de um familiar, sem cair na tentação de dar conselhos.

O educador também tem a responsabilidade de conseguir observar, orientar e dar apoio às crianças.

Para que o educador consiga apoiar a criança de forma mais rigorosa, é necessário:

- Documentar de forma sistemática o processo individual de cada criança de modo a acompanhar todo o percurso educativo. Assim, proporciona-se uma visão global da evolução de cada criança, facilita-se o seu acompanhamento e intervenção adequada (cf. Circular - Gestão do Currículo na Educação Pré-escolar, 2007).
- Refletir sobre os efeitos da ação educativa, a partir da observação de cada criança e do grupo, de modo a estabelecer a progressão das aprendizagens (cf. Circular – Avaliação na Educação Pré-escolar, 2011).
- Refletir sobre as suas práticas, apoiando-se na experiência, na investigação e em outros recursos importantes para a avaliação do seu desenvolvimento profissional, nomeadamente no seu próprio projeto de formação (cf. Decreto-Lei nº 240/2001).
- Conhecer cada criança e o seu contexto, numa perspetiva holística, o que implica desenvolver processos de reflexão, partilha de informação e verificação entre os vários intervenientes (pais, equipa pedagógica e equipa educativa e outros) de modo a proporcionar uma adequação do processo educativo (cf. Circular – Avaliação na Educação Pré-escolar, 2011).
- Desenvolver estratégias pedagógicas diferenciadas [...] mobilizando valores, saberes, experiências e outras componentes dos contextos e percursos pessoais, culturais e sociais das crianças (cf. Decreto-Lei nº 240/2001). Segundo Grave-Resende (2002: 14) as crianças aprendem melhor quando o educador “toma em

consideração as características próprias de cada um, visto que cada indivíduo possui pontos fortes, interesses, necessidades e estilos de aprendizagem diferentes”.

- Relacionar-se com as crianças de forma a favorecer a necessária segurança afetiva e a promover a sua autonomia (cf. Decreto-Lei nº 241/2001). O educador, através da linguagem e de gestos adequados que expressa às crianças, pode servir de incentivador e “porto de seguro” para que elas explorem o mundo que as rodeia, com autoconfiança.
- Organizar o espaço e os materiais, concebendo-os como recursos para o desenvolvimento curricular, de modo a proporcionar às crianças experiências educativas integradas (cf. idem).
- Proceder a uma organização do tempo de forma flexível e diversificada, proporcionando a apreensão de referências temporais às crianças (cf. idem).

Durante o processo de adaptação, as crianças lidam fundamentalmente com a ansiedade da separação. Durante este processo a equipa pedagógica que acompanha a criança, tem um papel fundamental de atenuar estes sentimentos relativamente ao corte na relação mãe-filho. Nestes momentos podem surgir, por parte da criança e da mãe, um sentimento de insegurança e fantasias de abandono. Assim, cabe ao educador e à sua equipa estarem disponíveis para proporcionar apoio não só a mãe, mas também à criança com quem partilham mais tempo. Nesta situação, é importante garantir atenção à criança e organizar atividades adequadas de modo a dar a conhecer o espaço, os materiais, os adultos e as restantes crianças para que ela ganhe progressivamente confiança e autonomia naquele ambiente (cf. Ortiz, 2000).

Tudo isto, são meios que permitem criar vínculos afetivos, de confiança e respeito mútuo entre equipa pedagógica, famílias e crianças de modo a minimizar a ansiedade e a angústia da separação de todos estes elementos (cf. Rossetti-Ferreira, Vitória, Goulardins, 1998).

Em “educação de infância” não existe uma receita pronta para a adaptação das crianças, mas existem algumas modalidades de intervenção que facilitam este processo, como adiante será referido neste relatório. Contudo, o imprescindível é que a criança seja

considerada como sendo uma “pessoa única” e que tenha as suas características e individualidades respeitadas.

7. O papel dos objetos transicionais na adaptação das crianças

Como tem sido referido, de modo a facilitar a adaptação, é importante que a figura de vinculação ou algum familiar próximo acompanhe a criança nos primeiros dias e na rotina da sala, permanecendo junto dela nas primeiras explorações na instituição. Contudo, chegará o dia em que a figura de vinculação ou o familiar não estará presente; naturalmente que nessa altura, as crianças precisam de algo que alivie o seu sofrimento quando tal suceda; elas necessitam de algo que as faça sentir reconfortadas até ao momento do reencontro.

Segundo Winnicott (1975: 30) o objeto transicional “representa a transição do bebê de um estado em que este está fundido com a mãe para um estado em que está em relação com ela com algo externo e separado”. Neste sentido, estes objetos são formas de a criança se agarrar a uma parte de si; a algo intimamente ligado à sua casa e à sua figura de vinculação (normalmente a mãe); estes objetos constituem uma forma da criança se sentir segura e tranquila nos momentos em que fica longe da presença da figura de vinculação.

Winnicott (in Salomonde, 1981: 14) fala de uma área intermediária de experiência onde a criança não discerne a subjetividade da objetividade. É nesta área em que o objeto transicional se torna importante e em que o adulto precisa de respeitar esta necessidade da criança e proporcionar-lhe esta experiência. Deste modo a experiência transicional é necessária “[...] na tenra infância para o início de um relacionamento entre criança e o mundo”.

Após o bebê nascer, a figura de vinculação empenha-se em satisfazer todas as suas necessidades. Este ato cria a ilusão no bebê de que ele e a figura de vinculação são um só. Segundo Winnicott (1975: 27), “a adaptação da mãe às necessidades do bebê quando suficiente boa, dá-lhe a ilusão de que existe uma realidade externa correspondente à sua própria capacidade de criar”. Contudo, com o passar do tempo, o bebê vai-se apercebendo que a mãe não faz parte dele. De acordo com a perspetiva de Salomonde (1981: 2) o objeto transicional “[...] será o mediador entre mãe e filho desenvolvendo uma transição da dependência absoluta para uma direção à independência”.

Deste modo, o objeto transicional ganha uma enorme importância na vida da criança, uma vez que permanece estável e disponível. A criança entende que apesar de não ter um controlo absoluto sobre o objeto transicional, este é bem mais controlável do que a mãe. Salomonde (1981: 16) salienta que quando a figura de vinculação não está presente, o objeto com que a criança brinca, “será depositário, como bom representante de sua mãe, de seu ódio e amor, sem que este tenha que desaparecer”. Assim, o objeto transicional apresenta-se como substituto da presença da mãe e torna-se “importante para a transição e desenvolvimento da personalidade do sujeito” (Salamonde, 1981: 68).

Para Winnicott (1975: 19)

“o objeto transicional em si [...] é um monumento à necessidade desse contacto com o corpo da mãe, expresso de maneira comovente na insistente preferência da criança por um objecto que seja durável, macio, flexível, mas especialmente na exigência de que permaneça saturado de odores de corpo. [...] O facto da criança o apertar contra o rosto, perto do nariz, provavelmente indica quão bem substitui o seio da mãe ou o seu pescoço macio”.

Se o objeto transicional é considerado como um representante da figura de vinculação, nada mais lógico do que, na sua ausência, ele seja utilizado consoante a forma e o tempo que a criança queira ou necessite. É de máxima importância que os adultos demonstrem disponibilidade à criança, em utilizar o objeto transicional de acordo com a sua vontade, de modo a proporcionar continuidade no desenvolvimento psíquico da criança (cf. Salomonde, 1981).

É importante que os pais não se oponham a que os filhos levem para a instituição os seus objetos transicionais, uma vez que eles representam a figura de vinculação e permitem à criança ser mais autónoma e independente, bem como é importante que a equipa pedagógica dê liberdade à criança para utilizar o seu objeto em qualquer momento da rotina do dia e sempre que necessite.

É bastante negativo existir uma interrupção do objeto transicional. Salomonde (1981: 79) considera que este tipo de rutura “[...] pode destruir o significado do objeto para a

criança e, portanto, desviar seu valor e significado para outros objetos que não sejam transicionais, logo, não permitindo a transição a que se propõe o objecto transicional”.

Embora os adultos permitam que a criança tenha e manipule o seu objeto transicional, por vezes, podem retirá-lo bruscamente, por este se encontrar sujo. É necessário reconhecer que o objeto transicional é muito importante para a criança e ela o quer assim, sujo e mutilado. O adulto deve permitir que isso aconteça pois se o lavar, pode originar uma rutura na experiência transicional. Também pode ocorrer uma rutura na experiência transicional quando o objeto é retirado à criança por considerar-se que ela já se encontra demasiado "crescida". Uma atitude deste tipo é muito prejudicial para a criança na medida em que interrompe o seu processo de adaptação através do objeto transicional (cf. Salamonde, 1981).

Quando chega o momento de dormir, geralmente o objeto é chuchado, afagado, e apertado contra o rosto da criança; estes comportamentos demonstram o amor do bebé pela mãe e a sua vontade de estar perto dela (cf. Salamonde, 1981).

Em suma, é possível entender que nos momentos de angústia e sofrimento causados pela adaptação ao novo meio, os objetos transicionais são formas de atenuar estes sentimentos dolorosos da criança e proporcionam-lhe maior conforto emocional e alguma segurança e confiança no ambiente desconhecido. Estes objetos têm um significado especial para a criança pois criam a ilusão de que a mãe ou a pessoa, na qual ela investe afeto, está próxima. Para Post e Hoomann (2011: 112) o papel deste tipo de objetos de conforto é o de ajudar “[...] as crianças a lidar mais calmamente com os altos e baixos da vida quotidiana longe de casa”.

Capítulo II – Metodologia do estudo³

Neste capítulo é apresentado de forma fundamentada a metodologia utilizada neste projeto de investigação. Assim é possível encontrar-se a metodologia investigação-ação, como uma das metodologias da investigação qualitativa e o paradigma interpretativo pertencente a esta última.

Ainda neste capítulo encontram-se os dispositivos de recolha, registo e de análise da informação recolhida. Por último encontra-se a contextualização dos locais onde decorreram os dois estágios que realizei, e a descrição dos grupos, das rotinas e das salas onde desenvolvi o estudo.

³ Algumas partes que constituem este capítulo foram retiradas do produto académico “Metodologias” realizado no âmbito da U.C. de Seminário de Investigação e de Projeto.

1. Paradigma interpretativo

De acordo com Bogdan e Biklen (1994: 52) “um paradigma consiste num conjunto aberto de asserções, conceitos ou proposições logicamente relacionados e que orientam o pensamento e a investigação”.

Nos estudos desenvolvidos no âmbito do paradigma interpretativo, não se prova nada, mas interpretam-se as informações recolhidas. É importante, para que se faça esta interpretação, termos a capacidade de acarinhar a nossa inquietação e a nossa insatisfação profissional.

Neste paradigma as perguntas com intencionalidade de conduzirem a uma compreensão com a finalidade de modificar e melhorar são: Para Quê? e Como? Estas perguntas substituem o Porquê? Que apenas conduz a uma resposta de causalidade.

Segundo Coutinho (2011: 16) “este paradigma inspira-se numa epistemologia subjectiva que valoriza o papel do investigador/construtor do conhecimento”.

A mesma autora também defende que este paradigma “pretende substituir as noções científicas de explicação, previsão e controlo do paradigma positivista pelas de compreensão, significado e acção” (idem). Acrescenta ainda referindo Mertens (1998, in Coutinho, 2011: 16) que se trata de uma abordagem que procura penetrar no mundo pessoal dos sujeitos.

De acordo com Bruner (1990, in Walsh, Tobin e Graue, 2002: 1039)

“a investigação interpretativa compele tanto o investigador como o sujeito a encararem-se a si próprios segundo um novo prisma. No âmago da investigação interpretativa encontra-se a paixão por um entendimento do significado que as pessoas vão construindo com as acções situadas que levam a cabo no quotidiano, isto é, acções ‘situadas, ao mesmo tempo, num contexto cultural e nos estados intencionais mutuamente interactivos dos participantes’ ”.

Neste sentido, só se consegue explicar o mundo social e educativo ao procurarem-se os significados profundos dos comportamentos que são construídos na interação humana. (cf. Usher, 1998, in Coutinho, 2011).

Coutinho (idem) também considera que:

“investigar implica interpretar acções de quem é também intérprete, envolve interpretações de interpretações – a dupla hermenêutica em acção. Além de parciais e perspectivadas as interpretações são circulares. A interpretação da parte depende da do todo, mas o todo depende das partes”.

Assim, podemos perceber que ao contrário do que é defendido no paradigma positivista que é retratado como sendo linear e cumulativo, no paradigma interpretativo, como afirma Coutinho (2011: 17) “a produção do conhecimento é concebida como um processo circular, interativo e em espiral”.

2. Investigação qualitativa

De acordo com Walsh, Tobin, e Graue (2002: 1037) “a investigação qualitativa é muito diversificada, inserindo-se em inúmeras tradições teóricas e metodológicas”.

Para Bogdan e Biklen (1994: 11) a investigação qualitativa trata-se de “uma metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais”. Estes autores também entendem que esta metodologia é

“[...] frequentemente designada por naturalista, porque o investigador frequenta os locais em que naturalmente se verificam os fenómenos nos quais está interessado, incidindo os dados recolhidos nos comportamentos naturais das pessoas: conversar, visitar, observar, comer, etc.” (Bogdan & Biklen, 1994: 17).

Deste modo qualquer pessoa que pretenda realizar uma investigação de tipo qualitativo deve frequentar o local do seu estudo, de modo a entender as ações que observa de acordo com o contexto em que elas ocorrem. Estas ações e situações não são artificiais por isso é necessário estar-se presente no ambiente onde se realiza o estudo, para que seja possível confrontar-se com a realidade que se pretende investigar. Segundo Bogdan e Biklen (1994: 48), “as acções só podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência”, uma vez que o comportamento humano pode ser influenciado pelo contexto em que ocorre.

O investigador também é o seu próprio instrumento de recolha de informações uma vez que contacta de forma direta com o ambiente de estudo, com o contexto em que este ocorre e com todos os intervenientes que nele existem. Mas também contacta de forma indireta quando recolhe a informação através de outras pessoas.

No entanto, é importante que o investigador tenha em consideração os “efeitos do observador”, uma vez que quando entra num determinado contexto e ambiente do qual não faz parte, os sujeitos podem mudar os seus comportamentos habituais por não se sentirem à vontade com a sua presença. Deste modo, as observações que o investigador realiza podem não corresponder à realidade em relação ao que se passa naquele

contexto de estudo. Douglas (1976, in Bogdan e Biklen, 1994: 68) salienta que para que tal não aconteça os investigadores qualitativos devem procurar

“[...] interagir com os seus sujeitos de forma natural, não intrusiva e não ameaçadora. Quanto mais controlada e intrusiva for a investigação, maior a probabilidade de se verificarem “efeitos do observador”.

No entanto, o investigador, para Bogdan e Biklen (1994: 69), deve ter presente que, por muito cuidado que tenha para evitar que ocorram os “efeitos do observador” o que de facto ele estuda é um “um meio ambiente com a presença do investigador”.

A investigação qualitativa deve ser holística, ou seja, procura abordar os fenómenos em toda a sua realidade, não os divide, nem os fraciona. Neste tipo de investigação é importante ter em conta todas as relações entre todos os elementos.

Deve haver flexibilidade neste tipo de investigação. No contexto às vezes as coisas não acontecem como foram idealizadas e previstas; deste modo o investigador deve adequar o seu procedimento relativamente à forma como vão ocorrendo as diversas situações.

Segundo Bogdan e Biklen (1994: 48-49) a investigação qualitativa também é descritiva. Neste tipo de investigação

“os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não em números [...] ao recolher dados descritivos, os investigadores qualitativos [...] tentam analisar os dados em toda a sua riqueza, respeitando, tanto quanto possível, a forma em que estes foram registados ou transcritos. [...] A abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para construir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo”.

Para a investigação qualitativa é mais importante o “processo”, ou seja, tudo o que ocorreu durante o estudo que se realizou, do que apenas os resultados e produtos a que se chegou. Por outro lado, Bogdan e Biklen (1994: 50) sugerem que:

“os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva, ou seja, não recolhem dados ou provas com o objetivo de confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente; ao invés disso, as abstrações são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando. [...] Para um investigador qualitativo que planeie elaborar uma teoria sobre o seu objeto de estudo, a direção desta só se começa a estabelecer após a recolha dos dados e o passar de tempo com os sujeitos”.

De acordo com Pacheco (1993, in Coutinho, 2011: 26) este tipo de investigação baseia-se no método indutivo

“[...] porque o investigador pretende desvendar a intenção, o propósito da acção estudando-a na sua própria posição significativa, isto é o significado tem um valor no contexto”.

O “significado” é deste modo, de extrema importância na investigação qualitativa. É fundamental o investigador “aprender as perspetivas dos participantes” (Bogdan & Biklen, 1994: 50) pois “a investigação qualitativa faz luz sobre a dinâmica interna das situações, dinâmica esta que é frequentemente invisível para o observador exterior” (Bogdan & Biklen, 1994: 51). Esta aprendizagem é algo muito difícil, já que os investigadores têm mais facilidade em observar a situação quando esta ocorre, do que em observar as suas intencionalidades subjacentes, pois o investigador apenas vê como as coisas são desenvolvidas e não como foram pensadas antecipadamente. Deste modo e como afirma Psathas (1973, in idem)

“os investigadores qualitativos em educação estão continuamente a questionar os sujeitos de investigação, com o objetivo de perceber aquilo que eles experimentam, o modo como eles interpretam as

suas experiências e o modo com eles próprios estruturam o mundo social em que vivem”.

De acordo com Coutinho (2011: 27),

“[...] mais importante que o rigor é a relevância dos significados, e daí que o propósito do investigador não seja de generalizar mas particularizar, estudar os dados a partir de uma situação concreta”

Erickson (1986, in Coutinho, 2011: 27) refere que:

“não se buscam factores universais abstractos, aos quais se chegam através de uma generalização estatística de uma amostra de uma população inteira, mas sim factores universais concretos, aos quais se chega estudando um caso específico em detalhes e logo comparando-o com outros casos estudados de forma igualmente detalhada”.

Coutinho (idem) também considera que, numa investigação qualitativa, é mais relevante a riqueza da diversidade individual do que a uniformização dos comportamentos.

Pacheco (1993, in Coutinho, 2011: 27) refere que:

“o interesse está mais no conteúdo do que no procedimento, razão pela qual a metodologia é determinada pela problemática em estudo, que a generalização é substituída pela particularização, a relação causal e linear pela relação contextual e complexa, os resultados inquestionáveis pelos resultados questionáveis, a observação experiencial ou participante. A questionabilidade dos resultados impõe-se porque mais do que o estudo de grandes amostras interessa o estudo de casos, de sujeitos que agem em situações, pois os significados que compartilham são significados-em-acção”.

Na investigação qualitativa importa que haja uma sensibilidade do contexto, pois o estudo que se realiza com o objetivo de se melhorar uma situação indesejável num determinado contexto, não significa que, noutro contexto, com outros sujeitos

envolvidos, as conclusões a que chegam os investigadores possam ser aplicadas de modo a haver uma melhoria. Deste modo este tipo de estudo e as conclusões que se retiram são difíceis de generalizar, mas também não é esta a intenção de um investigador qualitativo.

Segundo Bogdan e Biklen (1994: 66) os investigadores qualitativos

“estão mais interessados em estabelecer afirmações universais sobre os processos sociais gerais do que considerações relativas aos pontos comuns de contextos semelhantes como turmas”.

É também importante que um investigador qualitativo saiba romper com o senso comum, ou seja, tente evitar os seus preconceitos e as suas ideias pré-definidas. Bogdan e Biklen (1994: 67) salientam que é de extrema relevância que isto aconteça, porque:

“o objetivo principal do investigador é o de construir conhecimento e não o de dar opiniões sobre determinado contexto. A utilidade de determinado estudo é a capacidade que tem de gerar teoria, descrição ou compreensão”.

3. Investigação-ação

A investigação-ação é uma das metodologias qualitativas de investigação em educação.

Watts (1985, in Sousa, Dias, Coutinho, Bessa, Ferreira & Vieira, 2009: 360) definem esta metodologia como “um processo em que os participantes analisam as suas próprias práticas educativas de uma forma sistemática e aprofundada, usando técnicas de investigação”.

Já Hugon e Seibel (1988, in Sousa et al. 1994: 362) consideram-na como

“uma metodologia de pesquisa, essencialmente prática e aplicada, que se rege pela necessidade de resolver problemas reais. Com a investigação há uma acção que visa a transformações resultantes da acção”.

Segundo Jaume Trilla (1998, in Fernandes, 2006: 72)

“esta metodologia orienta-se à melhoria das práticas mediante a mudança e a aprendizagem a partir das consequências dessas mudanças. Permite ainda a participação de todos os implicados. Desenvolve-se numa espiral de ciclos de planificação, acção, observação e reflexão. É, portanto, um processo sistemático de aprendizagem orientado para a práxis, exigindo que esta seja submetida à prova, permitindo dar uma justificação a partir do trabalho”.

Para Moreira (2001, in Sanches, 2005: 129)

“a dinâmica cíclica de acção-reflexão, própria da investigação-acção, faz com que os resultados da reflexão sejam transformados em praxis e esta, por sua vez, dê origem a novos objectos de reflexão que integram, não apenas a informação recolhida, mas também o sistema apreciativo do professor em formação. É neste vaivém contínuo entre acção e reflexão que reside o potencial da

investigação-acção enquanto estratégia de formação reflexiva, pois o professor regula continuamente a sua acção, recolhendo e analisando informação que vai usar no processo de tomada de decisões e de intervenção pedagógica”.

O professor ou o educador, ao investigar e ao refletir sobre a ação, modifica as situações que considera pertinentes de serem melhoradas, trabalhadas e enriquecidas ao mesmo tempo que se está a formar.

Na prática existem muitas surpresas e muitos dos acontecimentos não são controlados, uma vez que ocorrem muitos imprevistos. Assim, estes constrangimentos só podem ser ultrapassados com a reflexão e com a análise. Neste sentido, a prática e a reflexão são interdependentes, na medida em que a prática educativa tem muitas incertezas, problemas para responder e oportunidades para refletir.

O educador retira da investigação-ação a compreensão e a vivência desses problemas e das suas incertezas, bem como das suas insatisfações. Estes, ao questionarem os contextos/ambientes de aprendizagem e as suas práticas através desta metodologia conseguem ter uma participação mais ativa, como agentes de mudança, com o poder de alterar mentalidades, formas de estar e atuar mais adequadas (cf. Fernandes, 2006).

4. Descrição dos dispositivos e procedimentos de recolha, registo e análise de informação

Os procedimentos de recolha e tratamento de informações proporcionam uma descrição muito mais detalhada dos acontecimentos do que se pretende investigar.

A recolha de informação ao longo do estudo que o investigador/educador realiza é muito importante, uma vez que este tem que ir recolhendo informação sobre a sua própria ação ou intervenção, de modo a poder verificar com mais distanciamento os efeitos da sua prática. Neste sentido, o investigador/educador precisa de afinar, de um modo sistemático e intencional, o seu “olhar” sobre os aspetos acessórios ou excessivos do que está a estudar, para reduzir o processo a um sistema de representação que se torne mais fácil de analisar, e assim, facilitar o momento de reflexão (cf. Latorre, 2003 in Sousa et al. 2009).

Existem algumas técnicas de recolha de informação como as entrevistas, as observações, o inquérito por questionário, a sociometria e a análise documental, cuja utilização, na colheita de dados e na sua análise, exige rigor, ética e profissionalismo (cf. Fernandes, 2006). É importante ter em consideração que:

“o cruzamento da informação recolhida com as várias técnicas e a sua cuidada interpretação permite compreender melhor a situação problemática, o seu envolvimento e as variáveis desencadeadoras dos fenómenos a eliminar/atenuar, as fortes e as fracas, nas várias áreas” (idem).

4.1. Observação

De acordo com Aires (2011: 24) “a observação consiste na recolha de informação, de modo sistemático, através do contacto direto com situações específicas”.

Segundo Souza, Queiroz, Vall, e Vieira (2007: 277) “a observação torna-se uma técnica científica a partir do momento em que passa por sistematização, planeamento e controle da objectividade”.

Estes autores ainda consideram que:

“a observação constitui elemento fundamental para a pesquisa, principalmente com enfoque qualitativo, porque está presente desde a formulação do problema, passando pela construção de hipóteses, coleta, análise e interpretação dos dados, ou seja, ela desempenha papel imprescindível no processo de pesquisa” (idem).

Já Miles e Huberman, (1994) e com Lincoln (1990, in Coutinho, 2011: 27) são da opinião que:

“para a obtenção de dados e análise dos dados, utilizam-se, preferencialmente, técnicas de observação, cujo objectivo é recolher os dados no meio natural em que ocorrem (observação naturalista) com a participação activa do investigador (observação participante ou participação mediatizada (observação participativa)”.

Deste modo é possível entender que o ato intencional de observar permite conhecer e compreender as pessoas, as coisas, os acontecimentos, as situações ou o ambiente natural, tornando-se numa fonte direta de informação (cf. Souza, Queiroz, Vall e Vieira, 2007).

Contudo, o investigador, quando observa, não está simplesmente a ver o que acontece, está antes a observar com um olhar treinado procurando encontrar acontecimentos específicos. A observação pode ser considerada uma ajuda fundamental para o investigador uma vez que possibilita obter informação na ocorrência espontânea de um acontecimento.

4.1.1. Observação participante

Durante a investigação sobre o tema e sobre a situação problemática que selecionei foram utilizadas preferencialmente as técnicas de observação que, de acordo com a perspectiva de Coutinho (2009: 373), “[...] estão centradas na perspectiva do investigador, em que este observa em directo e presencialmente o fenómeno em estudo” numa observação participante.

Souza, Queiroz, Vall e Vieira (2007: 278) salientam que na observação participante, existe a oportunidade de “integrar o observador à sua observação”. Este tipo de observação é uma das técnicas muito utilizadas pelos investigadores que escolhem utilizar a abordagem qualitativa e consiste na inserção do investigador no interior do grupo observado, tornando-se parte dele, interagindo por longos períodos com os sujeitos, partilhando o seu quotidiano de modo a compreender o que significa estar naquela situação (cf. *idem*).

Contudo, quando se realiza uma observação participante “é necessário calcular a quantidade correta de participação e o modo como se deve participar, tendo em mente o estudo (...) a elaborar” (Bogdan & Biklen, 1994: 125). Assim, entende-se que é necessário existir um equilíbrio entre participação e a observação. Não se deve estar constantemente a participar de modo a não descuidar os momentos de observação, mas também não se deve estar apenas a observar sem participar com os intervenientes do contexto de estudo. Uma participação e observação adequadas constituem uma forma de recolha e registo de informações que o investigador tanto necessita para o seu estudo.

4.2. Notas de campo

Para a realização deste projeto de investigação foram utilizadas notas de campo como dispositivo de recolha de informação.

Segundo Bogdan e Biklen (1994: 150) “nos estudos de observação participante, todos os dados são considerados notas de campo”.

De acordo com estes autores depois de voltar de cada observação ou qualquer outra sessão de investigação, o investigador faz

“uma descrição das pessoas, objetos, lugares, acontecimentos, atividades e conversas. Em adição e como parte dessas notas, o investigador registrará ideias, estratégias, reflexões e palpites. [...] Isto são as notas de campo: o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha sobre os dados de um estudo qualitativo” (idem).

As notas de campo podem ser de dois tipos: as descritivas (notações e descrições) que são geralmente descrições precisas e minuciosas do ambiente, das pessoas, ações e conversas observadas; e as reflexivas que são as especulações, as expressões de sentimentos, as interpretações, as ideias e as impressões que o investigador vai formando a partir das informações que observa (cf. Coutinho, 2011).

4.3. Registo multimédia – fotografias

Segundo Bogdan e Biklen (1994: 183), “a fotografia está intimamente ligada à investigação qualitativa”. Este é um registo multimédia que permite ao investigador ter fortes informações descritivas.

De acordo com estes autores a fotografia pode ser conjugada com a observação participante, porque fornece ao investigador, um meio de recordar e estudar detalhes que poderiam “[...] ser descurados se uma imagem fotográfica não estivesse disponível para os refletir” (Bogdan & Biklen, 1994: 189). São estas imagens que posteriormente levam a que o investigador possa realizar uma procura de pistas sobre relações e atividades.

Foram muitos os momentos em que estive tão envolvida nas minhas intervenções e interações junto das crianças que não consegui registar, por escrito, as minhas observações. Assim em alguns momentos optava (quando conseguia) por tirar fotografias e assim registar esses momentos.

4.4. Análise documental

Walsh, Tobin e Graue (2002: 1055) afirmam que “a análise documental centra-se na informação sobre determinado grupo constante dos vários registos escritos encontrados num determinado contexto [...]”.

Segundo Aires (2011: 42) existem dois tipos de documentos: os documentos oficiais e os documentos pessoais.

“Os *documentos oficiais* (internos e externos) proporcionam informação sobre as organizações, a aplicação da autoridade, o poder das instituições educativas, estilos de liderança, forma de comunicação com os diferentes actores da comunidade educativa, etc. Os *documentos pessoais* integram as narrações produzidas pelos sujeitos que descrevem as suas próprias acções, experiências, crenças, etc.”.

A análise documental utilizada neste projeto de investigação desenvolveu-se a partir dos documentos disponibilizados pelas instituições onde decorreram os estágios que realizei. Tratam-se dos projetos educativos e dos projetos pedagógicos de salas. Assim, a partir destes documentos foi possível ter-se acesso à “perspetiva oficial”, bem como às diversas formas como as pessoas, nas duas instituições, comunicam (cf. Bogdan & Biklen, 1994).

4.5. Entrevistas às crianças

De acordo com Walsh, Tobin e Graue (2002: 1055)

“as entrevistas constituem uma oportunidade dirigida para a recolha directa de dados, permitindo ao investigador fazer perguntas aos informantes. As entrevistas são frequentemente usadas para estimular uma discussão em profundidade dos acontecimentos e das relações que surgem no decurso das observações”.

Segundo com Bodgan e Biklen (2009: 134) as entrevistas podem

“[...] ser utilizadas em conjunto com a observação participante, análise de documentos e outras técnicas. Em todas as situações, a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo”.

Para este relatório as entrevistas feitas às crianças tiveram o propósito de as fazer falar sobre o que elas sabem (cf. Walsh & Graue, 2003). O objetivo deste tipo de entrevista era o de conhecer aspetos relacionados com as vidas das crianças, mas conhecendo-os ouvindo, pela sua própria voz, o que elas queriam ou não que eu soubesse sobre si.

Estas entrevistas foram realizadas, de forma individual, ao grupo de crianças do estágio em jardim-de-infância, com idades compreendidas entre os 5 e os 6 anos. Tiveram lugar numa sala diferente para que os assuntos mencionados pelas crianças pudessem encontrar-se salvaguardados de forma confidencial.

Nestas entrevistas pretendia que as crianças falassem sobre si, que falassem sobre os seus processos de adaptação quando entraram para o atual jardim-de-infância, as suas maiores dificuldades sentidas na instituição, o que pensavam sobre a escola, se gostavam dela e quais os momentos em que se sentiram tristes na instituição. Com estas entrevistas não só pretendia conhecer quais as crianças que passaram por maiores dificuldades durante a sua adaptação, como também se ainda existia alguma criança que não se encontrava adaptada.

Neste sentido, pretendia que nas entrevistas existisse um clima de tranquilidade e de confiança de forma a transformar o momento formal da entrevista numa conversa íntima onde as crianças pudessem sentir-se à vontade para partilhar determinados momentos e experiências por que passaram na instituição. Assim, as questões colocadas às crianças não se tratavam de perguntas fixas, mas sim de perguntas orientadoras.

As questões colocadas às crianças foram as seguintes:

- Lembras-te da primeira vez que vieste para esta escola? Conta-me lá o que aconteceu nesses primeiros dias.
- Lembras-te se nesses primeiros dias ficaste a pensar nos pais?
- E agora, ainda pensas nos pais quando estás na escola?
- O que pensas sobre a escola? Gostas de cá estar?
- Diz lá coisas que mais gostas de fazer na escola?
- E quais são as coisas que menos gostas de fazer (ou que gostas, mas não tanto como as outras)?

Como o momento da entrevista não deveria constituir algo rígido, à medida que se foi colocando as questões às crianças, devido ao rumo que a conversa tomava, surgiu em algumas entrevistas a oportunidade de se colocar outras questões, tais como:

- Quando estás nesta escola pensas na tua escola antiga? Porquê?
- Diz lá as maiores dificuldades que já sentiste nesta escola?
- Há alguma coisa que gostas muito de fazer, mas que achas que não fazes tanto nesta escola? Conta lá.
- Já choraste nesta escola? O que aconteceu para chorares?
- Se pudesses ser tu o “professor” durante um dia, o que escolherias fazer neste dia?

4.6. Inquéritos por questionário às educadoras cooperantes

De acordo com Lima (1981: 561) os inquéritos podem “[...] servir para a intervenção, a acção prática sobre a realidade social”.

Para Coutinho (2011), um inquérito tem como objetivos básicos descrever, explicar e explorar comportamentos, atitudes, valores e situações.

Para este projeto também se realizou um inquérito por questionário onde o investigador e as pessoas inquiridas não interagem presencialmente. Assim, estes inquéritos foram

enviados por correio eletrónico de modo a proporcionar aos inquiridos mais tempo para refletirem sobre as questões.

Este questionário foi realizado com o objetivo de analisar as conceções das duas educadoras cooperantes relativamente à temática: a *adaptação das crianças*. Deste modo tentava-se compreender as suas conceções e modalidades de intervenção das educadoras face ao processo de adaptação das crianças. Tendo em conta estes objetivos, foram elaboradas três questões abertas, nas quais o inquirido pôde exprimir-se livremente utilizando as suas próprias palavras. As questões foram as seguintes:

1. Qual é a sua opinião relativamente ao processo de adaptação das crianças à Creche/Jardim-de-infância?
2. Quais as modalidades de apoio às crianças no sentido de facilitar o processo de adaptação das crianças à Creche/Jardim-de-infância?
3. Como lida com as manifestações de angústia de algumas crianças durante o processo de adaptação?

4.7. Sociograma

Para Vaz (2007: 70) o principal objetivo de um sociograma “[...] é permitir a leitura das relações em determinado grupo”.

Vaz (2007: 67) defende que os sociogramas constituem uma “[...] importante técnica sociométrica que permite a melhor compreensão das relações entre indivíduos de um grupo ou entre grupos”. Moreno (1992, in Vaz, 2007: 68) reafirma esta posição dizendo “como o padrão do universo social é invisível para nós, só os gráficos podem torná-lo visível”.

Moreno (1992, in idem) salienta ainda que os sociogramas podem ser utilizados para “dar indicação sobre o grau de coesão entre os membros de determinada sociedade e a afinidade ou agressividade entre duas sociedades de ordem similar”. Enquanto Alves (1974, in idem) refere que estes também servem para revelar “a posição que cada indivíduo ocupa no grupo, assim como as inter-relações dos diversos indivíduos” e

permitir “a observação da estrutura dos grupos assim como a dinâmica de suas evoluções”.

O sociograma foi executado com o objetivo de visualizar e analisar se o levantamento realizado correspondia às relações afiliativas que considerava existir na sala e se estas influenciavam de alguma forma os processos de adaptação.

Contudo, o sociograma apenas foi implementado no estágio em jardim-de-infância, uma vez que as perguntas realizadas apresentavam um grau de complexidade elevado para as crianças com quem estagiei na valência de creche.

As questões colocadas às crianças foram as seguintes:

1. Se viesses fazer um desenho nesta mesa que menino ou menina da tua sala escolhias?
2. E quem mais?

Estas questões foram colocadas às crianças individualmente, numa sala diferente, para que não conseguissem estabelecer contacto visual ou auditivo com as outras crianças da sua sala e assim não induzirem as respostas.

5. Descrição dos contextos de estágio⁴

Nesta parte encontra-se uma breve caracterização dos dois contextos educativos onde os estágios no âmbito do Mestrado. Encontra-se também a sua organização espacial e temporal, as metodologias utilizadas pelas educadoras cooperantes, assim como a descrição dos grupos das crianças.

5.1. Contexto em Creche – Instituição A

O estatuto jurídico da Instituição A, como refere o seu Projeto Educativo (2011/2015: 3), é o de uma “instituição particular de solidariedade social que, alicerçada nos princípios da doutrina social da igreja, procura o progresso humano e espiritual das pessoas e das comunidades a que elas pertencem”. A instituição também defende valores tais como “primado da pessoa; justiça; caridade; acolhimento; conhecimento e respeito mútuo; diálogo e cooperação; anúncio e denúncia” (Projeto Educativo, 2011/2015: 10).

A sua comunidade é, em grande parte, constituída por migrantes internos e imigrantes pertencentes a grupos étnicos minoritários.

A instituição funciona atualmente em instalações construídas de raiz e encontra-se num só edifício de três pisos com diversos espaços e com diferentes respostas sociais: intervenção comunitária, apoio à terceira idade e apoio à infância.

A instituição alberga as valências de creche e jardim-de-infância e possui inúmeros projetos de intervenção comunitária e de apoio à terceira idade.

⁴ Este subcapítulo é baseado no produto “Dossier Pedagógico” desenvolvido na U.C. Estágio em Creche e nos produtos académicos desenvolvidos na U.C. Estágio em Jardim-de-infância.

Relativamente ao local onde estagiei, este teve lugar na valência de creche e jardim-de-infância que possui um diretor e uma coordenadora da instituição; cinco salas de creche, sendo que, em quatro destas salas, as equipas pedagógicas são constituídas por uma educadora e duas assistentes operacionais de educação e na restante sala – o berçário – por três assistentes operacionais de educação; três salas de jardim-de-infância, cada uma com uma educadora e uma assistente operacional de educação e por último três assistentes operacionais de serviços gerais, duas responsáveis pela vertente de creche e uma responsável pela vertente de jardim-de-infância.

Relativamente ao trabalho de equipa, realizam-se reuniões com o sentido de planear, refletir e avaliar o trabalho realizado na instituição. Estas reuniões, com o pessoal docente e não docente, são agendadas ou ocorrem sempre que necessário.

A instituição defende uma política de “portas abertas” que não se estende apenas à comunidade do bairro, mas que se vive em todos os corredores, de sala em sala. Qualquer funcionário da instituição, independentemente do seu papel, pode entrar nas diversas salas e conviver, partilhar, ajudar os outros, desde crianças a colegas, idosos, etc. Nesta instituição pude observar um convívio e uma partilha fascinantes uma vez que se trata de uma instituição de grande dimensão e que envolve tantas valências diferentes.

5.1.1. Descrição do Grupo

A sala de creche onde decorreu o meu estágio tratava-se de uma sala de 2º berçário. Esta sala, considerada a menor sala da instituição, tinha lugar para dez crianças, mas na realidade o grupo era constituído por nove crianças (três meninas e seis meninos), todas nascidas no ano de 2013 e por isso durante o período em que decorreu o meu estágio as suas idades variaram entre os 17 e os 22 meses.

Neste grupo de nove crianças, oito produziam uma comunicação não-verbal enquanto uma produzia uma comunicação verbal, bastante fluente para a sua idade.

Todas as crianças tinham como língua materna o português. A maioria pertencia à classe popular e eram do bairro circundante à instituição.

Todas estas crianças ingressaram na instituição no corrente ano letivo (2014/2015) e nunca tinham permanecido em outro contexto educativo, ou seja, nunca tinham permanecido fora do seu ambiente familiar. Assim, no decorrer do meu estágio, as crianças encontravam-se a realizar o seu processo de adaptação.

5.1.2. Descrição do Espaço e da Rotina

A educadora cooperante da instituição A identificava-se com o modelo pedagógico/curricular: a Abordagem High Scope que defende que

“as crianças constroem uma compreensão própria do mundo através do envolvimento activo com pessoas, materiais e ideias [...] a compreensão que a criança tem do mundo está em constante mudança e expande-se como resultado das interações do dia-a-dia” (Powell, 1991, in Post & Hohmann, 2011: 1).

Esta abordagem, no que diz respeito ao ambiente físico, defende que

“um ambiente de aprendizagem activa para bebés e crianças mais novas encoraja a sua necessidade de olhar, ouvir, agitar, rebolar, gatinhar, escalar, baloiçar, saltar, descansar, comer, fazer barulho, agarrar, roer ou deixar cair coisas, e sujar de vez em quando [...] o espaço físico é seguro, flexível e pensado para a criança, de forma a proporcionar-lhe conforto e variedade e a favorecer as necessidades e interesses que o desenvolvimento em constante mudança impõe. Este ambiente inclui uma grande variedade de materiais que os bebés e as crianças pequenas podem agarrar, explorar e brincar à sua maneira e ao seu ritmo” (Post & Hohmann, 2011: 14).

De acordo com a perspectiva de Goldschmied e Jackson (2006: 33)

“o ambiente físico exerce uma grande influência sobre a maneira como as pessoas que trabalham em creches percebem o seu trabalho, e também sobre a qualidade das experiências que elas são capazes de oferecer às crianças”.

Segundo esta perspectiva, é no espaço e na relação que as crianças estabelecem com este e com os materiais à sua disposição, que elas realizam descobertas e constroem conhecimentos, contribuindo para o processo de desenvolvimento. Deste modo, a organização do espaço deve ser pensada e adequada no sentido de dar resposta aos interesses e necessidades das crianças. Um espaço educativo torna-se num mundo de explorações e descobertas, onde as crianças podem e devem movimentar-se livremente em segurança e onde encontram oportunidades de realizar escolhas e tomar decisões. Este tipo de espaço também deve refletir os diferentes ritmos de desenvolvimento individual e uma variedade de utilidades e capacidades que poderão surgir da criatividade de exploração de um grupo de crianças.

Relativamente aos espaços e materiais, a educadora cooperante, apoia a perspectiva de Lowman e Ruhmann (1998: 2) segundo a qual, “uma sala simples, mas adequada, possibilita experiências ricas e uma fácil observação, pelo adulto, dessas mesmas experiências.” Tendo em conta que a sua sala era a de menores dimensões da instituição, uma das suas principais preocupações, para criar uma sala simples, mas com muitas potencialidades para as crianças, foi a de tentar criar um espaço o mais amplo possível para elas se movimentarem “e adquirirem mais facilmente competências motoras. As crianças nestas idades precisam explorar e exercitar o seu corpo, descobrindo o que podem ou não podem fazer.” (idem).

Como o espaço da sala A⁵ era muito pequeno dificultava a divisão em pequenas áreas distintas. Contudo, o espaço da sala estava organizado de acordo com as características das crianças, as suas necessidades e o desenvolvimento das suas competências. A sua organização era flexível, uma vez que a educadora procurava observar os interesses das crianças para acrescentar e retirar materiais à sala. Na sala existiam diversos materiais:

⁵ A planta da sala A encontra-se disponível no Apêndice I.

os chamados “brinquedos didáticos”, de várias cores, sons, músicas, luzes, como o piano, o volante de automóvel, brinquedos com vários animais e os seus sons; também existiam pratos, colheres, chávenas pequenas para as crianças começarem a brincar ao faz-de-conta com materiais destinados à refeição, bonecos de peluche, de pano e de plástico, etc. Alguns destes materiais permitiam às crianças explorar de diversas formas, podendo executar uma exploração sozinhos ou em conjunto. Importa ainda referir que os objetos e materiais estavam todos arrumados de modo estarem ao alcance do grupo.

No entanto, considero que a educadora embora concordasse e utilizasse certos aspetos defendidos por este modelo, fosse em qualquer dimensão, não se submetia fielmente a ele, sendo que a sua principal preocupação e investimento era no bem-estar e felicidade das crianças durante o dia na instituição, como ela própria afirmava. Penso que muitas das atitudes e intencionalidades que utilizava em todo os aspetos do seu trabalho estavam relacionados com os ideais e valores que defendia e também com a sua própria personalidade, calma, carinhosa e justa para com as crianças, pais e colegas.

No que diz respeito à rotina, Post e Hohmann (2011: 15) consideram que

“em conjunto, as pessoas que tomam conta das crianças concebem horários e rotinas centradas nas necessidades e interesses das crianças, proporcionando-lhes um sentimento de controlo e de pertença”.

Na sala A, a sequência dos tempos e horários estava pensada e organizada, de acordo com o que referem os autores anteriores, ou seja, a ajudar as crianças a orientarem as suas ações e situarem-se relativamente aos acontecimentos, para que se sentissem seguras ao conseguirem antecipar os vários momentos do seu dia. Deste modo, a sala possuía uma rotina⁶ estável e portanto previsível para as crianças.

Segundo Oliveira-Formosinho, Formosinho, Lino, e Niza (2013: 88).

⁶ A rotina da sala A encontra-se disponível no Apêndice II.

“a previsibilidade da sequência de tempos da rotina contribui para a segurança e independência da criança. [...] A segurança e independência pessoais, em conjugação com as possibilidades educacionais diferenciadas de cada tempo, permitem escolhas, decisões, ações, tal como permitem diferentes tipos de interação e sustentam a comunicação”.

Apesar de previsível, a rotina era ao mesmo tempo flexível na medida em que, com crianças pequenas, seria inconcebível utilizar processos rígidos pelo que cada momento era prolongado ou reduzido consoante os interesses e as necessidades das crianças.

Segundo Post e Hohmann (2011: 15) os horários e as rotinas devem ser

“[...] suficientemente repetitivos para permitirem que as crianças explorem, treinem e ganhem confiança nas suas competências em desenvolvimento, embora permitam que as crianças passem suavemente, ao seu ritmo, de uma experiência interessante para outra”.

De acordo com o Projeto Pedagógico da Sala A (2014/2015), a rotina era constituída por momentos educativos, com intencionalidades subjacentes adequadas à faixa etária e às necessidades das crianças.

Segundo a educadora cooperante a rotina era também importante, pois funcionava como um suporte para o educador, permitindo-lhe uma melhor gestão do seu tempo e uma adequada planificação diária.

5.2. Contexto em Jardim de Infância – Instituição B

O estatuto jurídico da Instituição B é o de uma instituição pública. Esta escola, após a nova reestruturação da rede educativa pública começou a integrar o mega agrupamento – Agrupamento Vertical de Escolas, que, segundo o seu Regulamento Interno (2014-2018: 46), é orientado “por princípios de igualdade, de participação e de transparência”.

Este mega agrupamento engloba dois jardins-de-infância, cinco escolas do 1º Ciclo, uma escola do 2º e 3º Ciclos, bem como uma escola secundária (escola sede). Estes estabelecimentos possuem especificidades muito próprias, quer ao nível físico, quer ao nível da população que os frequenta.

Esta instituição está inserida num bairro que nos últimos anos tem observado a construção de modernas urbanizações resultando num aumento considerável da densidade populacional. A sua população é considerada heterogénea e sem grandes motivações para atividades de bairro (cf. Plano de Grupo, 2014-2015: 3).

Relativamente ao local onde estagiei, este teve lugar na valência de jardim-de-infância que possui três salas de jardim-de-infância onde funcionam duas componentes: a letiva e a de apoio à família.

A equipa educativa do jardim-de-infância é composta por três educadoras, três assistentes operacionais de sala e quatro assistentes operacionais nas atividades de animação e apoio à família. Desta equipa também faz parte a professora de motricidade (colocada pela Autarquia) que desenvolve a sua atividade, semanalmente, com as crianças.

As colocações das educadoras de infância e das colocações das assistentes operacionais são da responsabilidade do Estado.

A equipa educativa da instituição reunia-se uma vez por semana, para planificação e avaliação das atividades a desenvolver, de modo a promover-se um trabalho cooperativo entre as três salas. Contudo, nem sempre se concretizavam as reuniões. A equipa pedagógica não se reunia formalmente, mas realizava conversas informais, sobre assuntos referentes à instituição e sobre as intervenções e tarefas a realizar com o grupo.

5.2.1. Descrição do Grupo

O grupo da Sala B era constituído por 25 crianças, 12 raparigas e 13 rapazes, com idades compreendidas entre os 5 e 6 anos. Destas vinte crianças, apenas uma nunca

tinha frequentado um jardim-de-infância tendo as restantes crianças vindo de outras unidades educativas.

Neste grupo de crianças existiam cinco com Necessidades Educativas Especiais, quatro com perturbações ao nível da comunicação e uma com síndrome de défice de atenção; semanalmente estas crianças beneficiavam de apoio especializado.

Todas as crianças tinham como língua materna o português. O nível socioeconómico das famílias a que pertenciam as crianças deste grupo situava-se na chamada classe média. A maioria das crianças era do bairro circundante à instituição.

A maioria das crianças do grupo da Sala B era participativa, interessada e comunicativa relativamente a atividades propostas e a novas experiências manifestando curiosidade em participar no que lhes era solicitado.

Neste grupo de crianças, a sua maioria, demonstrava facilidade em comunicar sentimentos, dúvidas, opiniões e ideias.

5.2.2. Descrição do Espaço e Rotina

Quando questionada sobre o modelo curricular com que se identificava, a educadora cooperante da Sala B, explicou que seguia a filosofia do Movimento da Escola Moderna.

De com o Plano de Grupo (2014-2015: 12) da minha educadora cooperante o espaço estava organizado no sentido de proporcionar às crianças “um leque variado e diversificado de opções e escolhas livres” de modo a organizar um ambiente educativo num contexto onde as crianças tinham opção de serem escutadas, respeitadas, acolhidas, valorizadas e de respeitarem, bem como vivenciarem regras sociais (cf. idem).

De acordo com a educadora cooperante, os espaços da Sala B foram organizados respeitando as características das crianças, as suas necessidades e o desenvolvimento das

suas competências, sendo que o mobiliário e os materiais se encontravam ao alcance das crianças, de forma a promover a autonomia do grupo.

A sala B⁷ encontrava-se dividida e organizada em áreas de atividade, segundo as “áreas de conteúdo” (Ministério de Educação, 1997: 47) e o modelo curricular MEM - Movimento da Escola Moderna, onde existia diversidade de materiais de modo a proporcionar diversas possibilidades de ação, como por exemplo: a área do faz de conta, a área da biblioteca, a área da arte, a área das construções, a área dos jogos de mesa/área da escrita, a área do computador, a área das experiências e por último, a área do grande grupo. De acordo com o Plano de Grupo (2014-2015: 12). “[...] estas áreas encontram-se muito bem equipadas e de acordo com a faixa etária, permitido à criança experimentar, manipular e realizar diversos papéis”. As diferentes áreas de atividade estavam equipadas com materiais de qualidade (alguns reais e outros representações) e em quantidade suficiente.

No que diz respeito à rotina da sala B⁸ é importante ter em consideração que a existência de um tempo estruturado num jardim-de-infância é fundamental, de modo a proporcionar às crianças a segurança necessária quando estão longe do seu contexto familiar. Este tipo de estruturação também é importante porque lhes permite prever os acontecimentos que se seguem em cada dia.

Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (1997: 40)

“a sucessão de cada dia ou sessão tem um determinado ritmo existindo, deste modo, uma rotina que é educativa porque é intencional planeada pelo educador e porque é conhecida pelas crianças que sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão, tendo a liberdade de propor modificações”.

Deste modo, também se percebe que o tempo educativo deve ter uma distribuição flexível; os dias não devem ter rotinas sempre repetidas devendo existir, com alguma

⁷ A planta da sala B encontra-se no Apêndice III.

⁸ A rotina da sala B encontra-se no Apêndice IV.

frequência, novas propostas de atividades por parte do educador procurando ouvir as ideias e os interesses das crianças sobre o que desejariam fazer de diferente. Tudo isto podem ser formas de modificar o cotidiano habitual (cf. *idem.*).

Segundo a educadora cooperante, a rotina da Sala B foi organizada com o sentido de respeitar os ritmos diferentes de cada criança e as necessidades individuais e do grupo. De acordo com a educadora cooperante, a rotina também pode ser modificada conforme o surgimento de projetos propostos pelas crianças ou pela equipa pedagógica.

Capítulo III – Apresentação e interpretação da intervenção

Neste capítulo faço uma descrição e uma reflexão relativamente à minha intervenção, enquanto estagiária nos dois contextos educativos, assim como também se analisa algumas intervenções realizadas pelas educadoras cooperantes. Neste capítulo ainda é estabelecido uma relação entre a descrição de situações concretas que vivenciei nos dois locais de estágio e diversos aspetos referidos no quadro teórico de referência.

Deste modo, este capítulo está dividido em três subcapítulos, sendo que os dois primeiros são referentes aos contextos de estágio e o terceiro é referente a algumas modalidades de intervenção com o sentido de responderem à minha questão de investigação-ação.

É importante ainda referir que a minha intervenção no contexto educativo de creche não foi sistematizada como o foi no contexto educativo de jardim-de-infância por diversas razões. Em primeiro lugar, porque o contexto de creche foi o primeiro onde comecei a desenvolver o projeto e como ainda me encontrava a conhecer os diversos aspetos que envolvem a temática do estudo, acabei por perder muitos momentos onde poderia intervir de uma forma mais adequada e rigorosa; em segundo lugar, porque no contexto de creche é muito mais difícil de sistematizar a intervenção do que no contexto de jardim-de-infância, uma vez que as rotinas não são tão fixas e previsíveis como as do contexto de jardim-de-infância.

1. Contexto de estudo em Creche

1.1. Episódios observados

Relativamente a alguns exemplos de episódios observados no contexto de creche, relacionados com o processo de adaptação das crianças, começo por referir o episódio impulsionador para o tema do presente relatório de investigação.

A AC entrou, pela primeira vez, na sala, acompanhada da mãe que se sentou à porta. A menina não se revelou muito interessada em explorar o espaço, nem a interagir com as pessoas e crianças, preferindo permanecer perto da mãe. Num momento em que a criança se encontrava interessada, a explorar um brinquedo, a mãe aproveitou para sair da sala. A criança quando se apercebeu que a mãe não estava na sala, começou a chorar convulsivamente.

(Nota de Campo, 14 de outubro de 2014, 9:20).

Durante a primeira semana de estágio entrou uma criança, pela primeira vez, na sala. Para mim, essa entrada constituiu uma excelente oportunidade para poder acompanhar o processo de adaptação desde o primeiro momento. No entanto, tive uma reação de sofrimento intenso face ao desespero que a criança manifestou quando a mãe se foi embora, com a qual não contava. Ao observar a criança naquele estado senti-me completamente desamparada e desesperada; não consegui praticamente interagir com ela, pois não sabia como agir nem o que lhe dizer e admito que, por vezes, evitei lidar com a situação por me sentir demasiado angustiada e impotente.

Segundo Portugal (1998: 183) quando as crianças são confiadas “a alguém que não os pais [...] perdem os seus pontos de referência e daí uma certa desorganização, inquietude, se não mesmo angústia e sofrimento” surgem. Assim, “durante os primeiros dias na creche, os bebés exibem um período de protesto, chorando e agarrando-se aos pais” (idem).

Não só no primeiro dia em que a criança revelou este sofrimento, mas também nos outros dias em que a angústia da criança, no momento da separação com a mãe, se

revelou muito grande, senti-me incapaz de responder perante o desespero demonstrado e muitas vezes senti necessidade de me afastar da situação devido ao incómodo sentido, pois de certa forma, revia-me a viver a sua dor. Deste modo, senti necessidade de refletir com a educadora cooperante sobre esta minha dificuldade em interagir com a criança, nestes momentos. A educadora explicou-me que estes episódios são perfeitamente naturais durante os primeiros dias da adaptação da criança, devido a uma série de fatores como a separação dos pais, o sentimento de abandono, o ambiente novo e a presença de pessoas desconhecidas. Contudo, em retrospectiva, considero que, apesar de ter sido muito difícil, para mim, lidar com este tipo de situações no início do meu estágio, revelou-se num grande desafio que tive que enfrentar, uma vez que me remeteu para memórias e para momentos muito marcantes ocorridos na minha infância que, ao que tudo indica, não foram ultrapassados.

Relativamente à situação da criança chorar convulsivamente nos momentos de separação da mãe, considero que a menina depois da primeira experiência, onde a mãe saiu às “escondidas”, quando chegava à porta da sala, adivinhava o momento que se seguia – o da despedida – e defendia-se dele, agarrando-se à mãe a chorar. Segundo Rossetti-Ferreira, Vitória e Goulardins (1998: 46) “algumas famílias acreditam que é preferível sair escondido quando deixam a criança na creche, a fim de evitar o choro”. Contudo, estes autores consideram que “é preferível que a criança veja e saiba que estão saindo, que expresse a sua tristeza ou a sua raiva e que seja consolada”. Desta forma, apesar do sofrimento causado pela perda, numa fase inicial, com o passar do tempo, a criança vai entender que a família volta para a vir buscar todos os dias.

Ainda sobre esta situação, sou da opinião, de que nos primeiros dias, a menina deveria ter ficado apenas poucas horas na instituição, de modo a conhecer o espaço e as pessoas, enquanto a mãe permaneceria junto dela, nesses momentos, para garantir segurança à criança, durante estas primeiras explorações.

Considero ser relevante referir que a AC durante o meu estágio manifestou reações de recusa face às experiências propostas pelos adultos. Nas primeiras semanas, a menina pouco se envolvia nas experiências e quando o fazia era sempre quando as restantes crianças perdiam o interesse pelas mesmas e ela podia explorá-las sozinha. Nestas

alturas a menina ainda necessitava do contacto físico do adulto⁹. Contudo, perto do final do meu estágio, a AC ainda preferia explorar os objetos da experiência proposta, longe das outras crianças¹⁰.

Prosseguindo na descrição de outros episódios, do meu ponto de vista, muito interessantes, é possível verificar-se que por vezes o apoio prestado a uma criança durante o seu processo de adaptação não ocorre só por parte da equipa pedagógica, tal como as seguintes notas de campo evidenciam.

A AC enquanto chorava por a mãe ter ido embora, explorava um brinquedo, num dos cantos da sala. O Ls que se encontrava no canto da sala oposto, ao aperceber-se que a menina estava a chorar compulsivamente, gatinhou até junto dela e começou a fazer-lhe festinhas na cara e a tentar dar-lhe beijinhos.

(Nota de Campo, 15 de outubro de 2014, 10:15).

No momento da refeição, o D estava a chorar muito, talvez porque fosse o primeiro dia que voltava à instituição, depois de ter estado durante duas semanas em casa com a mãe. A AC ao ver o menino a chorar, levantou-se da mesa, dirigiu-se à mesa do menino e começou a fazer gracinhas para ele parar de chorar. O D parou de chorar.

(Nota de Campo, 22 de outubro de 2014, 11:45).

Estes dois episódios que observei dizem respeito à interação entre as crianças. Nestes dois episódios as crianças ao aperceberem-se do sofrimento de outra criança, preferiram parar o que estavam a fazer para lhes prestarem apoio sob a forma de afeto.

Em conversa com a equipa pedagógica contei-lhes os episódios e apercebi-me que nem a educadora nem as assistentes operacionais os tinham presenciado; no entanto, refletimos em conjunto, sobre esta questão dos consolos e da empatia das crianças e no quanto é fascinante observar crianças tão pequenas apoiarem outras num momento de sofrimento, algo que à partida se julga que só sucederia quando atingissem uma maior

⁹ Apêndice VIII – Fotografia (Nota de Campo, 3 de novembro de 2014).

¹⁰ Apêndice VII – Fotografia (Nota de Campo, 18 de novembro de 2014).

maturidade. Devo admitir que senti um enorme privilégio por ter conseguido observar estes dois momentos, que refletem bem o quanto as crianças nos surpreendem com aquilo que são capazes de fazer por elas e pelos outros, por muito pequenas que sejam.

Segundo Brownell, Eckerman e Whitehead (in Arezes & Colaço, 2014: 112) “desde muito cedo, os bebés interagem uns com os outros através de sorrisos, gestos e vocalizações”. Arezes e Colaço (2014: 113-114) consideram que, apesar da criança nos dois primeiros anos de vida ser considerada “cognitivamente egocêntrica”, possui competências de interação entre pares. Estes autores ainda salientam que:

“nas crianças muito pequenas (durante os dois primeiros anos de vida), estas competências referem-se às capacidades de verificar a disponibilidade de atenção do outro, oferecer algo atrativo, imitar ou complementar uma ação do par, bem como capacidades básicas de comunicação entre pares, como por exemplo o contacto visual e a construção de mensagens claras”.

Os mesmos autores (2014: 114) acrescentam ainda que “o sucesso da interação depende de um entendimento mútuo dos participantes como agentes ativos e intencionais”.

Numa outra situação igualmente gratificante e fascinante de ser observada, verifica-se também a solidariedade e empatia, uma vez mais, numa situação de interação entre crianças tão pequenas, como se pode constatar a partir da seguinte nota de campo:

O K estava a comer uma bolacha, mas como ainda não controlava bem os movimentos, a bolacha caiu ao chão. Quando o K se preparava para apanhar a bolacha do chão, a educadora apanhou-a primeiro e deitou-a no lixo. A L ao ver o K a chorar por não ter uma bolacha para comer, deu-lhe a sua bolacha. A educadora quando voltou com uma bolacha nova para o K viu que o menino já estava a comer outra bolacha.

(Nota de Campo, 10 de novembro de 2014, 10:30).

Relativamente a esta situação, Eckerman et al (1989, in Arezes e Colaço, 2014: 114) consideram que é importante existirem momentos de interações entre pares nos

primeiros anos de vida de modo a promover o desenvolvimento de competências sociais, nomeadamente,

“a capacidade de autorregulação das crianças e o desenvolvimento de diversas competências, pois através das interações estabelecidas com os pares, as crianças aumentam a sua experiência social e potencializam o desenvolvimento de competências”.

Prosseguindo com outro tipo de observações relativamente à adaptação das crianças, registei uma situação, na minha segunda semana de estágio que também me deixou muito desconfortável, atente-se à seguinte nota de campo.

No momento de higiene, quando comecei a despir a L para lhe mudar a fralda, ela começou a chorar. Como não percebi que era um sinal de desconforto da menina, à medida que ia tentando acalmá-la continuei a mudar a sua fralda, enquanto a menina chorava. Quando a educadora chegou à sala a menina parou de chorar.

(Nota de campo, 20 de outubro de 2014, 11:45).

Esta situação presta-se à seguinte reflexão: durante a adaptação de uma criança é natural que ela não se sinta confortável em realizar determinadas tarefas ou experiências com pessoas desconhecidas, nomeadamente, aquelas que dizem respeito ao momento de higiene, que é uma ocasião muito delicada e íntima em que se toca no corpo da criança. Assim deve-se, primeiro, esperar algum tempo para que a criança conheça as pessoas que estão em seu redor para que, gradualmente, a criança possa ganhar confiança nessas pessoas e não se sentir incomodada nestes momentos.

Embora se deva respeitar este tempo da criança, eu fui solicitada, logo na primeira semana de estágio, pela equipa pedagógica para ajudar neste momento, visto que uma das assistentes operacionais se encontrava de baixa; apenas duas pessoas presentes eram insuficientes para permitir a realização daquela tarefa em condições de garantir um apoio adequado a todas as crianças.

A L, por motivos de saúde, não veio durante a minha primeira semana de estágio, pelo que só me conheceu na segunda semana. Tendo isto em conta, durante o nosso primeiro

dia, juntas, sem procurar impor-me, tentei, aos poucos, estabelecer algum contato com a menina nos momentos de brincadeira livre tentando aproximar-me dela para ganhar a sua confiança. A manhã foi passando e a L, aos poucos, começou a interagir comigo.

Quando chegou o momento de higiene, depois do almoço, tendo sido a L a primeira a acabar a refeição, levei-a para a sala para a preparar para a sesta. No momento em que a coloquei no muda-fraldas e a comecei a despir, a L começou a chorar intensamente. Sem me aperceber do verdadeiro motivo do choro da menina, continuei a limpá-la, ao mesmo tempo que a tentava acalmar. Quando a educadora chegou à sala e viu a situação explicou-me que, muito provavelmente, a reação da menina teria sido por não se sentir à vontade pelo facto de eu lhe estar a mudar a fralda. Ao ouvir aquela explicação senti-me desapontada por não ter tido a sensibilidade para entender aquela reação e ter insistido nos cuidados de higiene, apesar de todo o cuidado que tive para não impor a minha presença dessa manhã.

Após este episódio com a L tentei intervir de outra forma com a menina de modo a conseguir que ela ganhasse confiança não só para se relacionar comigo, mas também para permitir que lhe mudasse a fralda. Assim, no dia seguinte, pedi à educadora para ser eu a mudar a fralda à L no momento de higiene. Admito que demorámos cerca de 20 minutos, mas o resultado foi recompensador. Comecei por colocá-la no catre e não no muda-fraldas, visto que poderia estar mais perto dela. Assim, a criança poderia conseguir ler o meu rosto e perceber que eu estava a prestar-lhe atenção (cf. Post & Homann); de seguida, em vez de começar logo a despi-la, estive durante cerca de dez minutos a brincar e a falar com ela, para ver como reagia; como percebi que ela estava divertida e a brincar comigo fui começando a despi-la aos poucos, mas sempre conversando com ela sobre o que estava a fazer [“L agora vamos despir as tuas calças. Boa! Já cá estão. Toma segura tu. Ah! Tens umas meias cor-de-rosa tão giras, que bonecos são estes? ...”]. Mas só quando vi que a menina estava totalmente à vontade é que lhe abri a falda e a limpei.

Ao mudar a fralda desta forma, em vez de ter perdido tempo para o momento de repouso, ganhei muito mais tempo para poder estabelecer uma relação de confiança e proximidade com a menina. De acordo com Post e Homann (2011: 235) “[...] o

interesse genuíno pela criança fortalece o elo de ligação entre a criança bem como os sentimentos de confiança e de segurança por parte da criança”.

Continuando com outras observações relacionadas com esta menina, devo referir uma outra situação relacionada, desta vez, com os objetos transicionais.

Para além dos materiais existentes na sala, já anteriormente referidos, existem muitos outros trazidos por esta menina. Esta criança, quase todos os dias, trazia um objeto diferente de sua casa e muitas vezes não os queria levar de volta, como se pode verificar na seguinte nota de campo.

No momento da chegada, a L entra ao colo da mãe, trazendo junto ao peito um ursinho de peluche. A educadora ao ver o boneco diz-lhe: “Que giro o teu ursinho!”. A mãe, ao ouvir estas palavras, acrescenta: “Mais um para ficar aqui, não é? O que vale é que ela tem mais em casa”.

(Nota de Campo, 28 de outubro de 2014, 9:30).

Seria de esperar, contudo, que esta criança, trazendo estes brinquedos de casa, não os partilhasse com as outras crianças do grupo, mas isso não sucedia; atente-se à seguinte nota de campo:

Ao entrar na sala, com a boneca junto do peito, a L vai ao encontro da R e começa a brincar com a menina. Passado algum tempo, a L coloca a boneca nas mãos da R.

(Nota de Campo, 11 de novembro de 2014, 9:35).

Este tipo de objetos são muito pessoais, pois transmitem segurança às crianças quando estão fora do ambiente familiar e, de uma certa forma, relembram a sua “mãe” e esta é exclusiva de cada um. Apesar disto, a menina trazia estes objetos de manhã e pouco tempo depois de entrar na sala, largava-o, permitindo que os outros meninos brincassem com ele à vontade. Nunca observei a menina sentir necessidade de reaver esse brinquedo das mãos de outra criança e muitas vezes era ela quem o dava a outras. Esta menina apenas tinha necessidade de, na hora da sesta, dormir com um dos seus objetos. Winnicott (1975: 17) salienta que este tipo de objeto “[...] continua a ser absolutamente

necessário na hora de dormir, em momentos de solidão, ou quando um humor depressivo ameaça manifestar-se [...] constituindo uma defesa contra a ansiedade”. Esta necessidade da menina talvez se deva ao facto de os momentos de repouso constituírem aqueles em que a criança sente maior dificuldade de ultrapassar necessitando, por isso, do conforto e da segurança que estes objetos tão importantes transmitem. Assim, nestes momentos, a minha educadora fazia questão de ir buscar sempre um objeto da menina e não outro da instituição. E mesmo nos dias em que a criança não trazia nenhum objeto, a educadora não corria o risco de eventualmente faltarem um brinquedo dessa criança no momento do repouso, uma vez que, recorria a um dos trazidos em dias anteriores.

Prosseguindo com a descrição e análise das observações, considero ser relevante referir o episódio do D quando este voltou para a instituição, depois de um período em casa devido a problemas de saúde, como é possível constatar na nota de campo que se segue:

Ao chegar perto da porta da sala, o D, saltou do colo da mãe e começou a rir, a pular e a gritar de entusiasmo. Quando a mãe abriu a cancela da entrada da sala, o menino dirigiu-se, sorrindo e vocalizando, a todas as crianças que se encontravam em diferentes cantos da sala. Assim que encontrava cada criança, o D, fazia uma festinha na cara ou beijava o seu rosto. De seguida dirigiu-se a cada adulto e fez o mesmo.

(Nota de Campo, 1 de dezembro de 2014 às 9:45).

De acordo com as observações que realizei durante as minhas primeiras semanas de estágio, em que este menino chorava compulsivamente durante os vários momentos do dia, esperava, tal como cheguei a comentar com a equipa pedagógica, que o D quando viesse, tivesse que passar novamente por um processo de adaptação, pois considerava que quando voltasse não iria sentir-se confiante e confortável naquele espaço, como já se encontrava antes do período em que esteve em casa. Numa das reuniões entre o acompanhante de estágio, a educadora cooperante e a estagiária, o meu professor explicou-me que todos os dias, num contexto educativo, ocorrem diferenças nos comportamentos das crianças, porque elas podem passar por problemas ou situações que levem a períodos de estagnação e regressão durante a adaptação. Antes de observar esta situação julgava que quando a criança voltasse, ela iria passar por uma situação de regressão, uma vez que, como afirmam Rossetti-Ferreira, Vitória e Goulardins (1998:

44) “são os pequenos acontecimentos [...] que vão influenciando” o processo de adaptação.

Felizmente a minha conjectura estava completamente enganada; quando regressou à instituição, a criança demonstrava ter sentido saudades das restantes crianças e dos adultos sendo que a sua atitude provou que aquelas pessoas já não eram desconhecidas para si, bem como, contrariando o que pensávamos, ele provavelmente já se encontrava adaptado àquele meio.

1.2. A minha intervenção

Ao longo do estágio em creche procurei ajudar e auxiliar a equipa pedagógica intervindo com os seus elementos, com as crianças e com as famílias em todos os momentos da rotina.

Como já referi anteriormente, a minha intervenção no contexto educativo de creche não foi sistematizada como foi no contexto educativo de jardim-de-infância devido às razões que mencionei. Contudo, mesmo sem ter planeado antecipadamente acabei por intervir, especificamente, em alguns momentos em que as crianças manifestavam sofrimento no decorrer da sua adaptação.

Prosseguindo com o exemplo da minha intervenção com o D durante estes momentos, refiro o investimento na relação afetiva com a criança e a minha disponibilidade física, assim como emocional para com ela quando se encontrava a chorar. Este exemplo pode ser verificado nas seguintes notas de campo:

O D rindo e vocalizando explora um brinquedo que produz vários sons e luzes. Passado cerca de 5 minutos, larga o brinquedo no chão, senta-se e começa a chorar.

(Nota de Campo, 27 de outubro de 2014, 11:05).

No momento da refeição, o D comia a sopa, sozinho. Passado algum tempo, larga a colher, deita a cabeça na mesa e começa a chorar.

(Nota de Campo, 22 de outubro de 2014, 11:45).

No momento de repouso o D, após ser deitado no catre começou a chorar. O D adormeceu cerca de trinta minutos depois. Pareceu-me exausto pelo choro.

(Nota de Campo, 21 de outubro de 2014, 12:20).

Ainda sobre os momentos de sofrimento desta criança, em que ela se manifestava chorando, refiro o discurso de uma das assistentes operacionais da equipa pedagógica quando a questioneei sobre este assunto, na seguinte nota de campo:

Assistente operacional: “é normal a criança chorar, nos primeiros dias e é natural que te faça confusão ouvir a criança chorar desta forma, mas com o passar do tempo habituas-te”.

(Nota de Campo, 27 de outubro de 2014, 10:40).

No que diz respeito ao comentário da assistente operacional, não concordo com a sua opinião, uma vez que, considero que apesar dos anos de serviço, os profissionais de educação devem procurar dar o seu melhor para que as crianças se encontrem confortáveis, seguras e, principalmente, felizes quando estão na instituição. Questiono-me: como é possível um profissional conseguir partilhar o seu dia com uma criança que chora profundamente e não tomar uma atitude para a reconfortar? Muitos adultos, quando passam por momentos de sofrimento também sentem necessidade de serem amparados pelas pessoas mais próximas. Então porque não se deve amparar uma criança, quando esta sofre?

As crianças que ainda não conseguem comunicar verbalmente manifestam os seus sentimentos através do seu corpo. Quando vivenciam momentos de separação, insegurança e sofrimento expressam os seus sentimentos e dificuldades como conseguem, muitas vezes recorrendo ao choro (cf. Rossetti-Ferreira, Vitória & Goulardins, 1998). Um exemplo deste tipo de situação encontra-se sob a forma de

fotografia em apêndice¹¹. Contudo, algumas crianças também sentem necessidade de procurar o auxílio e o cuidado dos adultos que estão perto delas (cf. *idem*), como se pode observar na fotografia que se encontra em apêndice¹².

Nestes momentos senti muita dificuldade em tentar comunicar com o menino e em apoiá-lo da melhor forma possível de modo a aliviar o seu sofrimento. Procurei sobretudo mostrar-lhe, através da minha atitude solícita e disponível, que me encontrava presente para a criança e que ele que não estava desamparado nem sozinho. Quando ele começava a chorar, eu colocava-o perto de mim e permanecia ao seu lado, olhando para ele, fazendo festinhas, falando e cantando para o menino, até ele parar de chorar. Após isso acontecer, sem me afastar do corpo da criança, brincava com ele, deixando que fosse o menino a afastar-se quando sentisse essa necessidade.

Ao tentar comunicar com esta criança percebi que através de um olhar, de um gesto, da postura do corpo ou da entoação de um som, conseguimos compreender e até mesmo ler a mensagem que o outro nos transmite. Nestes momentos, conseguimos também observar a satisfação da criança ao perceber que nós entendemos o que ela está a dizer. Todas as crianças, por muito pequenas que sejam, comunicam através de um código não-verbal e se o adulto se mostrar interessado em perceber as mensagens que transmitem, facilmente conseguem comunicar entre si.

Em relação à minha intervenção, devo admitir que, apesar da atenção e do entusiasmo pela temática “a adaptação das crianças” e a vontade em querer descobrir mais sobre este assunto, como forma de me reencontrar com a criança que já fui, tive muita dificuldade em registar os comportamentos das crianças durante os vários momentos em que estas revelavam sofrimento, de modo a poder mobilizá-los para o presente relatório, pois a maioria destes momentos ocorreram durante a minha primeira e segunda semana de estágio, em que eu também me encontrava a fazer a minha adaptação à sala, às

¹¹ Apêndice VI – Fotografia (Nota de Campo, 21 de outubro de 2014).

¹² Apêndice VI – Fotografia (Nota de Campo, 16 de outubro de 2014).

crianças e à equipa pedagógica. Assim, tive dificuldade em encontrar um equilíbrio entre os momentos de interação com as crianças e com a equipa e os momentos de recolha de informações que eu sabia serem também muito importantes. Bogdan e Biklen (1994: 125) referem que:

“[...] os investigadores que ficam tão envolvidos e ativos com os sujeitos que perdem as suas intenções iniciais. [...] É necessário calcular a quantidade correta de participação e o modo como se deve participar, tendo em mente o estudo que se propôs elaborar.”

Neste sentido, gostaria de ter tido, durante o meu estágio, uma nova oportunidade, para registar de forma mais adequada as observações de comportamento de adaptação das crianças, desde o primeiro momento. Assim, quando soube que estavam para entrar crianças novas para a instituição, falei com a minha educadora cooperante para que ela tentasse que, pelo menos uma delas, viesse para a sala onde decorreu o meu estágio, para que eu pudesse dar mais atenção a este tipo de situação e conseguisse tentar apoiar esta criança de uma forma melhor. A minha educadora, considerando a importância de eu poder passar novamente por este tipo de experiência, depois de ter observado as dificuldades que senti da primeira vez, falou com a coordenadora que tratou de colocar uma dessas crianças na “nossa sala”. No entanto, na semana em que a criança deveria entrar na sala, o seu pai entrou de férias decidindo passar algum tempo com o seu filho, pelo que o menino só iria entrar na instituição em janeiro. Quando soube desta notícia, senti-me completamente frustrada e desolada, por ter perdido a oportunidade de tentar acompanhar, de forma mais atenta, este momento. É certo que quando soube que uma criança iria, de facto, entrar na sala, senti-me receosa, insegura por começar a antecipar que não iria conseguir ter a atitude correta de apoio à criança naquele momento. No entanto, ao mesmo tempo que pensava nisto, também me sentia entusiasmada e animada com a possibilidade de poder ter outra atitude, procurando ultrapassar aqueles receios enormes e a dor e desconforto que senti quando observei a primeira separação da criança e da mãe na entrada para a instituição.

Nessa altura, andei a procurar ajuda e apoio, junto do acompanhante do meu estágio, sobre algumas modalidades de intervenção que poderia desenvolver, mas, infelizmente, não foi possível ter outra oportunidade.

De forma a recolher mais informação sobre a temática do relatório, realizei um inquérito por questionário à educadora cooperante.

1.2.1. Inquérito por questionário à educadora cooperante¹³ – análise das suas respostas cruzada com as minhas observações

A educadora cooperante respondendo à primeira questão considera que “[...] a adaptação à creche, nem sempre é fácil”; Este deve ser um processo planeado onde todas as pessoas, que interagem com a criança, estão envolvidas; “deverá ser um processo antecipado e progressivo de preparação entre os pais, a criança, a educadora e auxiliares”. A educadora, apoiando esta conceção, também afirma que quando uma criança entra numa instituição, pela primeira vez, a família “também entra com ela”. Cada familiar com as suas características, os seus hábitos e a sua personalidade diferente passará a conviver com novas pessoas que também partilharão o seu tempo com a criança. Na entrada para uma instituição, a criança também passará por uma grande mudança, uma vez que nela irá ser confrontada com experiências, pessoas, ambiente e momentos novos. Segundo a educadora cabe a todos os adultos (membros da equipa pedagógica e os familiares) “ajudar a criança a enfrentar essa mesma mudança”.

Mas também é natural que, nesta fase, os pais sintam alguns receios, como explica a educadora: “existem muitas dúvidas que perturbam os pais”, sendo que “todas as questões e inquietações são compreensíveis e legítimas”. Contudo, a educadora também considera que “os pais são os principais transmissores de ansiedade e angústia para as crianças”, mesmo sem se aperceberem. Assim, é necessário que a equipa pedagógica tente “tranquilizar os pais, pois é importante que haja da sua parte, uma transmissão de

¹³ A resposta da educadora cooperante ao inquérito por questionário encontra-se no Apêndice IX.

segurança e conforto, quando deixam os filhos na creche”; é importante, ainda que se tratando de uma tarefa difícil, que os pais ou familiares tenham uma atitude tranquila e confiante quando deixam as crianças na instituição, mesmo que as crianças tenham manifestações de angústia, ou seja “mesmo que as crianças chorem”.

De forma a atenuar os receios dos pais, a educadora disponibilizou o seu número de telemóvel, de modo a poderem questioná-la, sobre as suas dúvidas, relativamente à forma como os seus filhos se encontravam, nos vários momentos do dia, na instituição.

Esta sua atitude também teve como objetivo promover uma relação de partilha e de confiança entre a equipa pedagógica e os familiares. Este contato permitiu, igualmente, que, em caso de doença ou qualquer outro tipo de impedimento, impossibilitando a criança de poder ir à instituição, os pais o pudessem comunicar à educadora. É evidente que esta atitude tomada pela educadora poderia causar-lhes algum tipo de constrangimentos, pois existe sempre a possibilidade de os pais telefonarem fora das horas de serviço. No entanto, quando questionei a minha educadora sobre este facto, ela referiu que, quando forneceu o seu número de telemóvel, foi bastante clara e honesta pedindo aos pais que respeitassem as horas de descanso com a sua família, pedindo-lhes que ligassem nesse horário apenas em caso de emergência. Durante o decorrer do meu estágio, esta intervenção com as famílias revelou-se muito positiva, pois os pais não ultrapassaram nenhum limite inconveniente e facilmente esclareceram as dúvidas com a equipa pedagógica.

Outro aspeto que observei e que considero pertinente, pois explica o quanto esta intervenção é um excelente meio para se criar uma boa relação com as famílias, ocorreu no período de adaptação de uma das meninas do grupo, como é possível constatar na seguinte nota de campo:

No momento de repouso, a mãe da AC telefonou para a educadora e perguntou-lhe como a criança permaneceu durante o período da manhã e se a criança esteve a chorar, depois de ela se ter ido embora. A educadora respondeu-lhe que a criança ficou a chorar, um pouco, depois de a mãe ter saído, mas que rapidamente parou e começou a explorar o espaço e os materiais. A educadora ainda explicou à mãe que a criança

almoçou bem e que tinha adormecido facilmente e de forma tranquila. Pouco depois desta explicação da educadora a conversa terminou.

(Nota de campo, 16 de Outubro de 2014, 12:20).

A mãe desta menina, durante o dia, mandava algumas mensagens ou telefonava para a educadora, questionando sobre como tinha ficado a menina depois de ter saído, se tinha almoçado ou dormido bem; a educadora respondia sempre com sinceridade e franqueza a estas perguntas, dando como exemplo a reação de choro da criança no momento da chegada (o mais difícil), mas que era ultrapassado rapidamente, ficando bem-disposta e começando a explorar o espaço e os materiais; A mãe, por sua vez, lendo ou ouvindo esta mensagem ficava tranquilizada e sentia-se segura e confiante em deixar a sua filha naquela sala, com aquelas pessoas, chegando mesmo a referir estas palavras à educadora, à minha frente.

A educadora é da opinião que “a adaptação seja feita gradualmente”, para que a criança não tenha tantas manifestações de angústia e num período muito extenso. A adaptação, ao ser feita gradualmente, como refere a educadora, permite à criança “adaptar-se às rotinas e ao que a rodeia na creche, sem que seja de uma forma brusca e repentina”. Desta forma a criança também poderá sentir-se menos ansiosa nos momentos de separação e reencontro. A educadora apoiando esta conceção cita Brazelton que aconselha que apesar das separações serem difíceis, os pais não devem deixar

“de preparar o bebé sempre que tiverem de sair. A princípio deixem-no por curtos espaços de tempo com alguém que ele conheça e quando regressarem, mostrem-lhe que já voltaram, aumentando gradualmente esses períodos”.

Apesar de esta conceção explicar que o processo de separação deve ser feito de forma gradual e não repentina, também é importante que os pais nunca se esqueçam que a criança poderá sentir muita angústia e sofrimento nestas separações e que experiências simultâneas, que envolvam muito sofrimento, não permitem a criança crescer, pois o sofrimento em excesso faz regredir e desaprender. Silveira e Ferreira (2005: 31) referem que é preciso ter cuidado quando os primeiros vínculos são instáveis ou desfeitos, pois

“as separações graves no começo da vida deixam cicatrizes emocionais como: dificuldade de criar confiança, segurança, adquirir a convicção de que durante a vida encontrará – e merecerá encontrar – pessoas que satisfaçam as necessidades”.

Neste sentido, a educadora considera que a equipa pedagógica deve procurar dar apoio aos familiares, para que eles entendam os riscos e os cuidados que existem no processo pelo qual estão a passar, assim como deve desenvolver “boas práticas que permitam colmatar as dificuldades e por sua vez promover o desenvolvimento harmonioso da criança”.

Respondendo à segunda questão a educadora cooperante considera que “nesta fase inicial da vida de uma criança, principalmente quando vai para a creche, há sempre um adulto na sala com quem a criança irá criar laços afectivos mais fortes”, ou seja, a criança quando está na instituição, sem um familiar presente, escolhe um adulto da equipa pedagógica com quem estabelece uma relação de afeto mais forte do que com as restantes pessoas. Contudo, também é possível, ela escolher uma criança do grupo. Esta relação de afeto que a educadora denomina de ‘Vinculação’ refere que “vai dar/trazer à criança uma maior segurança” fora do seu ambiente familiar e permitir que a criança se sinta segura e protegida na instituição. A educadora também considera que a criança, ao sentir-se confiante com a equipa pedagógica e com o grupo vai, posteriormente, “criando novos ritmos” e apropriar-se do espaço, dos materiais e das rotinas e deste modo vai também “transmitir aos pais que está bem, serena e tranquila sempre que vai para a creche”, contribuindo para que os pais se sintam menos ansiosos e receosos quanto aos momentos de separação e aos momentos em que a criança está na instituição longe dos seus cuidados.

Segundo a educadora, existem várias intervenções que podem “facilitar o processo de adaptação das crianças à Creche”.

Em primeiro lugar, a educadora salienta que “por norma, aconselha-se os pais que nos primeiros dias a criança fique poucas horas na creche” de modo a tornar a sua adaptação ao novo ambiente de forma gradual e não repentina. Desta forma evita-se que a grande ansiedade dos pais se reflita nas crianças. Apesar de a educadora não ter referido, na resposta ao questionário, ela também solicita aos pais que permaneçam durante a

primeira semana, por alguns minutos, dentro da sala com a criança; atente-se à nota de campo seguinte:

Quando chegou, a mãe entrou com a AC dentro da sala e sentou-se no chão perto da porta. A menina pouco explorou o espaço e os materiais e recusou-se a sair do colo da mãe. À medida que o tempo passava a menina começou a afastar-se para procurar algum brinquedo, mas assim que agarrava num, rapidamente, voltava para junto da mãe. Com o passar do tempo, ao ver a menina interessada a brincar na sala, a mãe, aproveitando um momento em que a criança se encontrava de costas, saiu. A menina, quando viu que a mãe não estava na sala, começou a chorar.

(Nota de Campo, 15 de Outubro de 2014, 9:40).

Como já foi referido anteriormente, apesar de ser importante que um familiar permaneça na sala, junto da criança, durante os primeiros dias, para que ela não se sinta desamparada enquanto conhece um ambiente novo, o familiar não deve sair “às escondidas” pois só aumenta o nível de ansiedade e sofrimento da criança, ao mesmo tempo que dificulta a sua adaptação ao novo meio. Nesta situação, a presença da mãe servindo de apoio emocional, permitiu que a criança, aos poucos, conseguisse explorar o espaço e comesse a interagir com as pessoas e as restantes crianças. Contudo, a sua saída sigilosa fez com que a criança regredisse nestas conquistas, levando-a a um estado de grande sofrimento ou talvez de abandono.

Prosseguindo com as interações sugeridas pela educadora de modo a facilitar o processo de adaptação, em segundo lugar, a educadora considera que “se a criança tem um objecto de Transição (chucha, boneco, fralda de pano, etc.) é importante que este a acompanhe”. Como ela afirma, estes objetos exclusivos de cada criança, são utilizados pela mesma “como um suporte na conquista da autonomia, uma vez que são uma espécie de substituto materno e permitem à criança organizar-se na ausência das figuras de referência”.

De forma a preparar a adaptação do D a educadora solicitou à mãe do menino para que trouxesse uma chucha que ficaria na instituição, para ser utilizada pelo menino nos momentos mais angustiantes. Apesar de a criança não usar chucha em casa, considero

que foi importante o menino ter tido um objeto na instituição que servisse de apoio emocional durante os momentos de maior sofrimento, ocorridos, provavelmente, devido às saudades da mãe. De acordo com as minhas observações, o menino chegou mesmo a “pedir” a chucha à educadora, como evidencia a seguinte nota de campo:

Utilizando uma linguagem não-verbal, o D abrindo e fechando a mão e apontando para a tigela onde se encontravam as chuchas das crianças, pediu à educadora a sua chucha.

(Nota de Campo, 22 de Outubro de 2014, 10:30).

Em terceiro lugar, a educadora considera que “é muito importante que os pais organizem os seus horários para que possam ir buscar a criança à hora combinada”. A educadora ainda salienta que “o final do dia pode trazer ansiedade, especialmente se a criança percebe que os pais dos seus “amiguinhos” já os foram buscar”. Com o passar do tempo na instituição, a criança começa a conseguir prever os momentos seguintes da rotina. No decorrer no meu estágio pude observar que as crianças quando voltavam para a sala, depois de terminado o momento do lanche, no refeitório, começavam a ficar mais agitadas e a olhar mais para a porta enquanto brincavam e exploravam o espaço. Esta agitação intensificava-se quando as crianças observavam que os familiares das outras crianças as vinham buscar e os seus não; atente-se à seguinte nota de campo:

Ao aperceber-se que os familiares dos outros meninos os vinham buscar, o Ls começou a ficar agitado e a brincar mais perto da porta. Com o passar do tempo e como os seus familiares ainda não tinham chegado, o Ls começou a chorar, agarrado à cancela da porta.

(Nota de Campo, 5 de novembro de 2014, 17:45).

No momento do reencontro com as famílias, quando só estavam três crianças na sala, pude constatar a ansiedade e o sofrimento daquela criança por verificar que os seus familiares não chegavam. Como refere a educadora os “imprevistos acontecem”, mas se por algum motivo, os familiares tiverem que chegar mais tarde devem avisar antecipadamente, para que a equipa pedagógica possa estar atenta e preparada para

intervir em possíveis manifestações de tristeza. A educadora ainda acrescenta que o medo do abandono é natural e neste sentido “é muito importante para a criança sentir segurança e ter a certeza que os pais a vão buscar no final do dia”.

Em quarto lugar, a educadora refere que durante a adaptação das crianças os familiares devem evitar “tirar a chucha, as fraldas, mudar de quarto, trocar a cama”, uma vez que a “entrada para a creche já é uma mudança muito significativa na vida da criança”. Apesar de concordar com a educadora, considero que a mudança de quarto e de cama não diz respeito à sua intervenção. A educadora e a sua equipa não têm qualquer autoridade para proibir ou intervir nas atitudes que os familiares têm com as crianças dentro de casa. A educadora e a sua equipa apenas têm responsabilidade e autoridade para poderem intervir com as crianças dentro da instituição, proporcionando-lhes a melhor experiência possível.

Ainda no que diz respeito à segunda questão, a educadora salienta que a creche deve procurar ser parceira da família: “a creche deverá ser entendida como uma grande parceira na educação, desenvolvimento e crescimento do seu filho. A educadora ainda acrescenta que a creche tem o papel de “adjuvante na transmissão das bases necessárias para o bem-estar físico, psíquico, emocional e intelectual” da criança.

A educadora começa por responder à terceira questão dizendo que é natural que a criança, assim como os seus familiares possam sentir algumas dificuldades durante o processo de adaptação/separação nomeadamente nos primeiros dias: “nos primeiros dias a criança, tal como os pais, pode sentir alguma dificuldade, o que pode provocar sintomas de mal-estar, tais como: falta de apetite, perturbações de sono e situações de angústia”. De forma a apoiar as crianças durante estas manifestações de angústia a educadora considera que a equipa pedagógica deve realizar determinadas intervenções.

A educadora considera, em primeiro lugar, que é importante a “criação de um clima de segurança afectiva individual e colectiva”, uma vez que, cada criança é um ser único e individual que necessita de atenção e de cuidados, mas ao mesmo tempo pertencente a um grupo constituído por várias crianças que também têm que ver as suas necessidades realizadas. Neste sentido a educadora acrescenta que deve existir uma “atenção individualizada, mas não exclusiva, sobretudo nos momentos quotidianos, assim como,

nas chegadas, despedidas, refeições, na higiene...”. A educadora ainda explica que a equipa pedagógica deve procurar compreender que os vários momentos da rotina podem ser promotores para se estabelecer uma “relação individual-afectiva com a criança” e nestes devem evitar “a pressa, agonia, nervosismo”.

Em segundo lugar, a educadora considera que é importante a equipa pedagógica ter algum “conhecimento da criança através de: ficha de abordagem e conversas informais com ao pais, observação da criança e de suas reacções diante situações quotidianas”. É importante a equipa pedagógica recolher informações das crianças logo desde o início, através da ficha de abordagem, ou seja, da reunião inicial; também através de conversas informais com as famílias nos momentos da chegada e do reencontro. E ainda através da recolha de observações diárias das crianças para, posteriormente, a equipa pedagógica poder debater sobre o que cada criança fez ou disse em cada dia de modo a utilizarem-nas “para orientar o seu próprio comportamento de apoio às crianças no dia seguinte” (Post & Hohmann, 2011: 16), para planificarem experiências adequadas que vão ao encontro dos interesses manifestados pelas crianças, observados pelos adultos e para perceberem se as suas intervenções estão a ser adequadas, face às necessidades das crianças.

Como referem Post e Hohmann (2011: 15):

“a observação da criança é uma componente fundamental [...], uma vez que o conhecimento individualizado das crianças molda, não só as interações que os educadores de infância têm com as crianças e os pais, como também o ambiente físico e os horários e as rotinas”.

Quando se partilha o dia-a-dia com crianças é muito importante desenvolver-se um olhar atento sobre os seus comportamentos e atitudes de modo a conhecer as suas personalidades, as suas preferências e os seus modos de interação e comunicação. Esta atenção que se coloca na observação das crianças, também permite proporcionar-lhes experiências mais adequadas, mais ricas e mais desafiadoras, de modo a realizarem aprendizagens e vivências mais significativas. Uma observação deste género, ainda permite intervir junto das crianças, nos momentos certos, quando elas manifestam estar prontas para alcançar mais uma conquista do seu crescimento. Também durante o

processo de adaptação é muito importante a equipa pedagógica observar a criança para conseguir conhecê-la e para saber quando e como intervir de acordo com as reações da mesma. Com todos estes propósitos a educadora tinha por hábito observar as crianças.

Apesar de a educadora considerar que é importante ter “conhecimentos da criança”, ela também considera que se deve “reunir o máximo de informação sobre as crianças”. Penso que é necessário ter algum cuidado quando se pretende ter o máximo de informações sobre as crianças, porque pode originar em estereótipos ou ideias pré-concebidas sobre as mesmas, podendo influenciar na forma como a equipa interage com a criança. Na minha perspetiva, é mais importante, quando se prepara a adaptação da criança ter conhecimento sobre os hábitos da relação da criança com a mãe ou com a pessoa que cuida dela, ou seja, sobre o modo como a mãe a adormece, como lhe dá de comer, como conta uma história ou canta uma canção.

Prosseguindo, a educadora acrescenta que se deve convidar os “pais para entrarem na sala estando presentes sempre que possam” como forma de fazê-los sentir “mais confiantes pois podem observar e participar nas actividades e rotinas da sala”. Apesar de numa ter conseguido observar um familiar a participar de algum momento da rotina da instituição, considero que a educadora tinha uma grande preocupação em “chamar os pais para junto de si”. Deste modo ela privilegiava os momentos de chegada e de reencontro para conversar um pouco com as famílias, uma vez que eram os únicos momentos em que o conseguia fazer. Em ambos, a educadora procurava explicar aos familiares, os acontecimentos pelo qual as crianças iriam passar ou tinham passado durante o dia, assim como as intencionalidades nas suas ações e nas escolhas das experiências propostas.

Tudo leva a crer que no final da sua resposta ao questionário, a educadora ainda exemplifica o tipo de discurso que se deve ter com os familiares de forma a tranquilizá-los nos momentos de maior receio: “penso que pessoas que as acolhem e passam o dia com elas são profissionais qualificados e com formação, sabem o que fazer e porque o fazem. Não se preocupe, porque ele fica em boas mãos”. A educadora ainda parece sugerir que os pais que se sentem mais angustiados devem procurar apoio de “técnicas

responsáveis”, para transmitir os seus sentimentos, pois segundo a educadora, “elas são as melhores pessoas para os apaziguar e para esclarecer qualquer dúvida que persista”.

Analisando ainda esta última questão, considero que a educadora cooperante, apesar de ter referido as atitudes mais relevantes a serem realizadas pela equipa pedagógica antes e durante o processo de adaptação, não explica a forma como lida com as manifestações de angústia de algumas crianças durante este processo.

Em suma, penso que a educadora respondeu a este questionário de forma clara e sincera pois as suas respostas vão ao encontro das observações que fiz relativamente às suas intervenções. Penso que em muitas das intervenções em que a observei com as crianças, com as famílias e com os elementos da sua equipa, estão relacionadas com os seus ideais e valores defendidos e também com a sua própria personalidade, calma, carinhosa e justa com todas as pessoas com quem interage. A educadora tem como principal preocupação e investimento o bem-estar e felicidade das crianças durante o dia na instituição e esta é a maior intencionalidade com que orienta as suas ações.

2. Contexto de estudo em Jardim-de-infância

2.1. A minha intervenção

Relativamente à minha intervenção no contexto de jardim-de-infância, como não consegui observar nenhuma adaptação desde o seu primeiro momento, optei por realizar intervenções que me permitissem perceber como foram os processos de adaptação das crianças. Deste modo realizei entrevistas às crianças, um inquérito por questionário à educadora cooperante e um sociograma.

2.1.1. Entrevistas às crianças¹⁴

Para a realização das entrevistas sugeriram-me que estas fossem feitas a pares ou em pequenos grupos de crianças. Segundo Walsh e Graue (1998: 141):

“as crianças ficam mais descontraídas quando estão com um amigo em vez de a sós com um adulto. Ajudam-se uns aos outros nas respostas. Também vigiam uma às outras e vigiam a mentira”.

Baturka (idem) também considera

“que as partes mais ricas das entrevistas surgiram das discussões entre as crianças enquanto falavam uma com a outra acerca das perguntas que lhe tinham sido feitas, e não quando davam respostas directas, que muitas vezes mais pareciam tentativas de dar a resposta ‘certa’ ”.

Contudo, decidi fazê-las individualmente, apesar de saber que a realização de entrevistas a mais do que um elemento talvez pudesse conduzir a respostas mais verídicas, porque, à mesma pergunta, existiriam duas ou mais opiniões confrontadas e

¹⁴ Todas as entrevistas realizadas às crianças encontram-se no Apêndice XII.

existiria menos possibilidade das crianças inventarem respostas ou me mentirem por não quererem responder à pergunta.

Uma vez que estas entrevistas foram feitas numa fase em que já tinha tido tempo suficiente para conhecer o grupo, aproveitei esse conhecimento para me decidir pela opção por aquele tipo de entrevistas (individual). No grupo existiam crianças que falavam muito e outras que falavam pouco. Assim, tive receio de que, nas entrevistas em pequeno grupo, ou mesmo a pares, pudesse acontecer que uma criança se sobrepusesse a outra. Também tive receio que algumas crianças (como era costume acontecer na sala) dessem a mesma resposta que as outras. E ainda tive receio de que algumas crianças não se sentissem à vontade em responder a algumas questões, se estivessem frente a outras, por terem medo que essas gozassem com elas (o que por vezes também acontecia nas discussões em grande grupo).

Tendo em consideração o risco da insegurança, por parte das crianças, em permanecer sozinhas numa sala com um adulto a colocar-lhes questões, quando iniciava as entrevistas explicava à criança o que era uma entrevista e o motivo pelo qual iríamos fazê-la. Denzin (1989, in Vasconcelos, 1997: 56) “[...] é de opinião que uma boa entrevista deve ser uma conversa ‘uma troca entre duas pessoas’ ”. Assim, procurei que as crianças sentissem confiança em mim, de modo a poderem confidenciar-me alguns aspetos dolorosos por que passaram. Neste sentido, procurei que as entrevistas não fossem apenas de perguntas e respostas, mas antes uma partilha e uma interação (cf. idem). Deste modo em muitas entrevistas procurei dar espaço às crianças para me contarem o que elas desejavam, mesmo que por vezes o que diziam não estivesse relacionado com as perguntas que colocava. Também procurei muitas vezes, embora com algum critério, de modo a não contar a minha vida inteira às crianças, dar o meu exemplo e contar-lhes situações semelhantes ocorridas comigo.

Nestas entrevistas consegui ouvir a perspetiva das crianças face à instituição e pude conhecer alguns episódios marcantes (positivos e negativos) que as crianças viveram, nomeadamente, no decorrer do seu processo de adaptação.

Iniciei cada entrevista perguntando se as crianças se recordavam do primeiro dia em que vieram para a instituição e que experiências tiveram. A maioria das crianças disse que

se lembrava do primeiro dia e contaram-me diferentes tipos de experiências, como por exemplo:

Antc: Sim. A M (educadora) deu-me uma folhinha para fazermos uns desenhos para os nossos sacos. [...] Também ‘tivemos’ a fazer um desenho (entrevista, 11 de maio de 2015).

Ds: Lembro. O que nós fizemos eu não me lembro. Só me lembro que deram leite, cá na escola e a mãe trouxe pão [...] Eu já não lembro das outras coisas. [...] Eu pensava logo que ia conseguir ler (entrevista, 11 de maio de 2015).

LR: Lembro. Nós a primeira vez que viemos, também vieram os pais, porque tivemos uma reunião para saber qual era as salas em que nós íamos ficar e as professoras. Também começámos a fazer trabalhos, mas não era como estes mais difíceis, eram mais fáceis, porque nós ainda tínhamos 5 anos e não sabíamos lá muito bem (entrevista, 11 de Maio de 2015).

Como é possível verificar, algumas crianças conseguiram contar-me com algum detalhe o tipo de experiências que viveram durante o primeiro dia na instituição. Contudo, algumas mostraram-se reticentes em contar-me os detalhes dessa primeira experiência, ou simplesmente já não se recordavam.

Di: Sim. Nós fizemos ... (não respondeu mais) (entrevista, 11 de maio de 2015).

Sm: Sim. No dia 5 ouvi uma história. Não me lembro (entrevista, 12 de maio de 2015).

MM: Sim. Eu não quero contar tudo (não respondeu mais) (entrevista, 12 de maio de 2015).

Relativamente a esta última criança, tive conhecimento que, durante o primeiro dia, permaneceu a chorar, agarrada aos pais, com um objeto transicional. De acordo com as observações que fiz e com os comentários que ouvi ao longo do estágio, julgo que a criança terá sido, de certa forma, motivo de riso por trazer a chucha para o jardim-de-infância e por ainda necessitar deste tipo de objetos devido ao facto de ter 5 anos; atente-se à seguinte nota de campo:

Num momento de grande grupo, a LL disse: como é que a MM usa chucha? Ela já é uma menina crescida, já tem 5 anos!

(Nota de Campo, 28 de abril de 2015, 9:55).

Ao longo deste relatório tem sido referida a importância do objeto transicional para a criança. Deste modo, considero que a educadora deveria ter explicado às crianças do grupo o significado destes objetos, uma vez que a sua necessidade é algo natural. Contudo, penso que as crianças também reagiram desta forma porque a educadora também considerava que a criança já não tinha idade para usar este tipo de objeto, muito menos num jardim-de-infância, como é possível verificar na seguinte nota de campo:

Educadora: ela sabe que não pode trazer a chucha para a escola. A chucha é só para ser usada em casa.

(Nota de Campo, 28 de abril de 2015, 10:00).

De seguida coloquei outras questões, desta vez, relacionadas com a separação das famílias. Pretendia saber se, numa primeira fase, as crianças ficaram a pensar nos pais durante o dia na instituição e se alguma delas ainda se encontrava a sentir necessidade desta presença até ao momento em que ocorreram as entrevistas. Neste sentido, obtive respostas bastante distintas. No entanto, de acordo com as respostas das crianças, posso afirmar que a maioria afirmou ter ficado a pensar nos pais durante os primeiros dias, mas que, à data da entrevista, tal já não sucedia.

JN: Sim. Porque tinha saudades deles e não conhecia esta escola. [E agora, pensas?] Não (entrevista, 11 de maio de 2015).

Lç: Pensei, porque ‘tava’ a pensar se eles vinham lá ou não. Senti falta dos meus pais, não estava habituado a esta escola. [E agora, ainda pensas?] Não. Eu agora sei que eles depois vêm-me buscar. Eu no primeiro e no segundo dia ‘tive’ só a pensar nos meus pais, se eles iam-me buscar ou se não iam. Eles foram-me buscar nesses dois dias (entrevista, 11 de maio de 2015).

De acordo com as respostas a estas entrevistas, tudo leva a crer que algumas crianças se sentiram mais inseguras na instituição, agarrando-se como apoio emocional à lembrança dos pais, quando ainda não conheciam o espaço e as pessoas, pois não confiavam em nenhum adulto ou criança.

Contudo, algumas crianças ainda afirmam que pensam nos pais, como por exemplo:

Di: Sim pensei. [E agora, ainda pensas?] Sim, quando estou no prolongamento (entrevista, 11 de maio de 2015).

Mtm: Sim. [E agora, ainda pensas?] Sim, penso muito. Penso que a mãe foi embora de manhã. Eu fico contente quando a mãe vem buscar à escola (entrevista, 12 de maio de 2015).

Algumas crianças apesar de brincarem com as restantes, de interagirem com os adultos e de mostrarem interesse nas atividades propostas ainda revelam sentir a falta dos pais quando estão na instituição. No caso da Di, a menina refere o momento do prolongamento como sendo aquele em que sente mais saudades dos pais. Este momento da tarde é aquele em que as crianças permanecem numa sala diferente da sua, enquanto esperam que algum familiar as venha buscar. O Mtm refere-se aos momentos de despedida e de reencontro como aqueles que, ao que parece, são os mais difíceis para si.

Ainda em relação a esta questão, obtive uma resposta, na minha opinião, muito curiosa, por parte de uma menina que afirma não ter tempo para pensar nos pais devido à quantidade de trabalhos que tem para fazer. A educadora cooperante tinha uma grande preocupação em preparar bem as crianças para o 1.º ciclo. Assim, esta considerava que era bastante importante que as crianças realizassem muitas e variadas atividades.

Mg: Fiquei. Eu no primeiro dia sentia tantas saudades deles. Eu gosto muito deles. Eu sem eles, eu só penso neles e fico toda com alegria quando os vejo. [E agora, ainda pensas?] Não tenho assim muito tempo. Tenho trabalhos, para começar, tenho trabalhos para acabar e tenho que me divertir. Só tenho tempo um bocadinho (entrevista, 11 de maio de 2015).

Esta resposta revela que a maioria do tempo das crianças era ocupado por uma sequência de trabalhos, de tal forma que a criança que gostava de pensar nos pais, estava demasiado ocupada que não tinha tempo para tal. Neste sentido, questiono-me: se a criança não tinha já tempo, no jardim-de-infância, para pensar nos pais ou para fazer outro tipo de atividades diferentes, como brincar, será que o vai ter no 1.º ciclo, onde o professor terá um programa para lecionar, demasiado extenso em conteúdos?

Também obtive uma outra resposta em que a criança me disse que não pensa, mas gostava de pensar nos pais.

Vs: [...] Eu acho que logo não. Só que eu gostava de voltar a pensar outra vez. Apetecia-me. (pausa) eu gosto muito deles. Às vezes sim. Às vezes quando se vão embora eu ponho-me a brincar, mas eu depois lembro-me, quero dar mais um beijinho e não posso. Porque eu tenho que ir trabalhar. Eu depois fico todo a chorar, triste. Eu gostava de ir com eles (entrevista, 12 de maio de 2015).

Uma separação, independentemente da idade em que se verifica é sempre um processo doloroso. De acordo com o tipo de experiências que a pessoa, neste caso, a criança tenha, ela conseguirá ultrapassar a angústia de uma separação de uma forma mais fácil ou mais difícil. Considero ser importante que os educadores entendam que as crianças são todas diferentes, com personalidades e histórias de vida únicas e como tal com necessidades próprias.

Portugal (1998) salienta que as crianças não têm que fazer, todas, a mesma coisa, ao mesmo tempo, assim como também não devem reagir, todas, da mesma forma à mesma situação. Como referi, a educadora cooperante estava sempre preocupada com a preparação das crianças para o 1.º ciclo propondo múltiplas atividades, o que talvez não lhe permitisse observar os sentimentos e as necessidades das crianças. Aquela autora ainda refere que os educadores deveriam estar menos preocupados com a realização de objetivos previamente definidos e deveriam focar-se mais na perspetiva das crianças procurando ter em atenção as intenções e os desejos das mesmas, assim como as suas dificuldades de adaptação.

Outras crianças afirmam que nunca ficaram a pensar nos pais, como foi o caso desta menina:

LL: Não! Eu diverti-me é claro! A escola também é uma coisa importante, sem ‘tarmos’ com muitas preocupações. Eu não penso, porque eu nunca pensei numa coisa dessas! Eu entretenho e quando eu fico divertida com as coisas que estou a fazer, penso nas coisas que estou a fazer e não penso na minha família, é claro! (entrevista, 11 de maio de 2015).

Prosseguindo, perguntei às crianças a sua opinião sobre a escola, ou seja, a instituição que frequentavam. Pretendia descobrir se gostavam de estar naquela sala, com aquelas pessoas e outras crianças. Deste modo, obtive respostas positivas da maioria das crianças, que referiram que aprendiam muitas coisas na escola; também obtive algumas respostas, não tão positivas, que referiram que gostavam mais ou menos da escola. Devo ainda mencionar que algumas crianças, não entendendo a pergunta, não conseguiram dar-lhe uma resposta.

Ct: Essa pergunta é um bocadinho difícil (entrevista, 11 de maio de 2015).

TC: Penso que a escola é divertida, gosto das professoras todas, também do prolongamento e também gosto das estagiárias. Eu gosto de estar nesta escola. É muito gira. Gosto de brincar nesta escola, gosto dos trabalhos e gosto de almoçar nesta escola (entrevista, 12 de maio de 2015).

Sg: Penso que aprendemos muitas coisas (entrevista, 12 de maio de 2015).

Nas respostas das crianças a esta pergunta, considero que a maioria referiu que gostava da escola, justificando que nela aprendiam muito remetendo essa aprendizagem para a quantidade de trabalhos que faziam na instituição; ainda pude concluir que as crianças possuem a conceção de que o facto de fazerem muitos trabalhos permite-lhes adquirir muitos conhecimentos.

LR: Que é muito giro. Nós aprendemos coisas novas. E eu quando ‘tava’ na minha escola antiga, eu fazia trabalhos, mas os outros dormiam e eu ficava sozinha a fazer trabalhos de letras que eu ainda não sabia e obrigavam-me a fazer! Eles queriam que

eu aprendesse, mas era num caderno de linhas, mas eram minúsculas. Eu não gostava porque ‘tavam-me’ a forçar a aprender. [...] Nesta escola eu já não fico sozinha (entrevista, 11 de maio de 2015).

Nesta situação a criança contou-me que preferia estar na instituição atual, porque na anterior a obrigavam a ficar sozinha, a escrever letras. Apesar de não concordar com a quantidade de atividades que a educadora cooperante propunha às crianças, uma vez que na minha opinião, as crianças precisavam de ter mais tempo para brincar, devo admitir que a educadora, nas atividades que propunha às crianças investia na parte lúdica, ou seja, trazia materiais novos, propunha desafios, jogos, muitos trabalhos manuais, etc. Como explicam Faria e Paula (2010: 5) a função educativa do jogo proporciona “[...] a aprendizagem do indivíduo, seu saber, seu conhecimento e sua compreensão de mundo”.

Vs: Mais ou menos. [Porquê?] não sei. Eu às vezes gosto de brincar sozinho. [Porquê?] Estava a tentar lembrar-me, mas não consigo. [...] Gosto mais de brincar sozinho, mas às vezes gosto de brincar com os amigos, como hoje. [Os amigos convidam-te para brincarem contigo?] Não. [Tu convidas os meninos para brincarem contigo?] todos os dias não, mas alguns sim, porque às vezes eles estragam lá na minha casa e eu não gosto de emprestar. Eu não ia convidar porque eu acho que estragavam. Eu não gosto dos que estão sempre aborrecer-me e a chatear-me (ZS). [...] Eu só gosto de convidar meninas. (Mr, eu gosto dela, Ct, não gosto que a chateiam, eu digo a eles para pararem, e digo a eles que ela não quer ser o monstro, eu gostava de uma da minha escola antiga, a Fd). Às vezes alguns chateiam. [...] Às vezes alguns brincam comigo nas construções.

[Mais à frente na entrevista] às vezes eu não gosto de vir para esta escola, porque tenho medo de alguém bater-me (entrevista, 12 de maio de 2015).

O Vs nesta resposta referiu que gostava “mais ou menos” da escola. Trata-se de uma criança que não brincava muito com as outras, porque, ou estava de castigo e não podia brincar no momento do intervalo, ou não conseguia interagir com as outras crianças. Como o menino afirma, nem sempre procura outras crianças para brincar, preferindo fazê-lo sozinho; desta forma, as outras crianças também não o procuram. Assim, tenho

difficuldade em entender como pode uma criança encontrar-se feliz numa instituição se não tem amigos para brincar. Como afirma Cavaco (2002: 16) “as amizades que as crianças estabelecem entre si, desde a primeira infância, desempenham um papel fundamental na adaptação social das crianças ao mundo que as rodeia”. Esta autora também afirma que as amizades desenvolvem as capacidades, sociais e cognitivas e podem ser vistas como potenciais reforços de segurança, em situações nas quais o equilíbrio emocional da criança é quebrado (cf. Howes in Cavaco, 2010).

O Vs também disse que não procurava as outras crianças para brincar porque tinha receio que o magoassem. Contudo, por vezes também o observei a ter atitudes menos corretas para com as outras crianças, batendo, empurrando, etc.

Nestas entrevistas ainda perguntei às crianças quais as coisas que elas mais gostavam de fazer na instituição e quais as coisas que menos gostavam de fazer. A maioria das crianças referiu que gostavam de brincar e de fazer trabalhos:

Ds: Divertir-me. [...] Faço coisas novas e depois gosto. Também gosto de brincar (entrevistas, 11 de maio de 2015).

Ir: Gosto de fazer trabalhos novos. Gosto quando nós vamos passear e gosto de estar muito nesta escola (entrevista, 11 de maio de 2015).

Lç: Trabalhar, gosto muito de fazer trabalhos. Só de vez em quando é que faço os trabalhos ‘male’. [...] Gosto de brincar na rua. [...] Não brinco muito na sala porque ando sempre a trabalhar (entrevista, 11 de maio de 2015).

Em relação a esta questão, a maioria das crianças referiu, como aspetos que menos gostam a existência de conflitos entre elas.

LL: É que eu gosto tudo de fazer nesta escola. Eu não gosto quando os amigos ficam assim chateados uns com os outros e depois fazem confusão uns com outros, mesmo que quando aconteça comigo também não gosto. Eu penso melhor e depois peço desculpa ao amigo (entrevista, 11 de maio de 2015).

Mr: Quando os amigos fazem barulho. Quando os amigos batem. Quando os amigos se empurram (entrevista, 12 de maio de 2015).

Do mesmo modo que as crianças se referiram às situações de conflitos como sendo aquelas de que menos gostavam, também revelaram sensibilidade para resolver essas situações demonstrando conhecer as melhores atitudes a ter no relacionamento entre si. A LL diz: “[...] eu penso melhor e peço desculpa[...]”; o TJ refere que “[...] deve-se perceber é o que os amigos dizem aos outros amigos. Não se deve chamar nomes, deve-se ouvir o que os amigos sentem e querem dizer a nós. Deve-se fazer brincadeiras com os amigos. Os adultos às vezes também brincam connosco, e tu simplesmente brincas connosco. E até os amigos querem que os amigos apanhem eles todos”.

No seguimento, perguntei às crianças sobre as maiores dificuldades que sentiram na instituição. A maioria das crianças referiu-se às dificuldades encontradas na realização de atividades, enquanto outras referiram que nunca sentiram dificuldades.

JN: Foi a trabalhar os trabalhos mais difíceis. Fazer trabalhos de matemática. Às vezes são um bocadinho difíceis (entrevista, 11 de maio de 2015).

MS: A primeira vez que fiz os trabalhos tive um bocadinho de dificuldades, porque nessa altura, foi um trabalho fácil para outros meninos, mas para mim foi difícil. Mas depois perguntei à M (educadora). Eu só tinha percebido uma parte. [...] Eu de vez em quando eu zango-me e quero ir para casa, mas depois peço brincadeira com os meninos e sinto-me melhor (entrevista, 12 de maio de 2015).

Rg: ‘Tabalhare’ com as aguarelas. Não sei ‘tabalhare’. Porque temos que por tintas que acabam muito rápido e depois eu tenho que pintar, molhar por na tinta, pintar, molhar por na tinta, pintar, molhar, por na tinta! (entrevista, 12 de maio de 2015).

Sg: Tinha dificuldades nos trabalhos. Não conseguia perceber muito bem como se faziam os trabalhos. Também quando eu tinha dificuldades também tremia (entrevista, 12 de maio de 2015).

Ao que tudo indica, algumas crianças tiveram dificuldade em adaptar-se ao tipo de atividades propostas, uma vez que eram muito exigentes, ou como elas referem “muito

difíceis”. É natural que tal tenha acontecido, uma vez que ao iniciar o ano letivo em outra instituição, a criança terá que fazer uma adaptação ao novo espaço, às novas pessoas e crianças, mas também ao método de trabalho da educadora que pode, por vezes, ser totalmente diferente daquele a que a criança estava acostumada. É de salientar que o Sg referiu que chegava a tremer perante as dificuldades na realização das atividades.

Ainda perguntei às crianças se elas já tinham chorado na escola e quais os motivos que as levaram a isso.

TC: Foi quando eu fiquei triste, quando os amigos dizem que não querem brincar comigo e quando o T me empurrou do pneu. Eu tenho medo que digam algum dia que não querem ser meus amigos. Eu chorei quando me empurraram do pneu (entrevista, 12 de maio de 2015).

Rf: Sim. Quando eu estou sentado de castigo. Quando estou sentado às vezes, quando a M (educadora) ralha comigo e quando eu me aleijo. Quando eu estou a brincar e aleijo um menino e depois eu estou triste porque eles depois já não querem brincar comigo (entrevista, 12 de maio de 2015).

Vs: Eu já te contei a parte que às vezes sinto saudades do pai e da mãe. Mas eu às vezes também choro quando me aleijam. Às vezes eu não gosto quando eles arranham-me, eu também choro (entrevista, 12 de maio de 2015).

Relativamente a esta questão, as respostas foram diversas; umas crianças responderam que choram quando “os amigos” se chateiam ou se magoam e já não querem brincar com elas; outras referem que choram quando estão de castigo e quando ralham com elas.

Durante uma entrevista, uma criança referiu que a primeira vez que chorou foi quando eu ralhei com ela.

Sl: Já. Não gosto que ralhem comigo. Fiquei triste quando ralhaste comigo. (entrevista, 12 de maio de 2015).

A situação que a criança abordou, foi a situação¹⁵ que mais me marcou negativamente durante o meu estágio em jardim-de-infância e resultou de uma atitude minha. Sendo assim, tenho necessidade de a referir neste relatório, uma vez que considero ético criticar a minha atitude incorreta, já que também critiquei algumas atitudes menos corretas das minhas educadoras cooperantes, bem como a de outros membros das suas equipas.

Durante as semanas de estágio, foram muitas as vezes em que refleti com a educadora cooperante sobre os momentos onde surgem conflitos comigo e com as crianças e sobre a minha dificuldade em autocontrolar-me. Quando refletia sobre a origem destes conflitos, depois de eles acontecerem, apercebia-me que a maioria deles não configurava situações demasiado graves. Contudo, no momento em que assistia ou participava em qualquer conflito, era como se estivesse a assistir “à maior injustiça do mundo” e sentia uma enorme necessidade de me defender dele.

Nestes momentos não conseguia aperceber-me que estava a falar com uma criança, pois quando “ralhava” com ela, sentia-me bem e defendida. Contudo, quando acabava de falar e me apercebia da atitude que tinha tomado, sentia um enorme peso na consciência, frustrada e angustiada porque não tinha conseguido controlar-me.

Embora tivesse estas atitudes, conseguia perceber quais seriam aquelas que deveriam ter sido assumidas. Em primeiro lugar, deveria tentar manter-me serena; de seguida, deveria tentar refletir com as crianças sobre as suas atitudes, bem como sobre as minhas, que originaram o conflito. Neste sentido, poderíamos perceber se as que tínhamos tomado teriam sido as mais corretas ou se deveríamos ter tomado outras.

Na situação que foi referida na entrevista, eu reagi de forma agressiva com a criança por esta me ter mentido; no momento de grande grupo da tarde confrontei de forma severa a criança sobre uma mentira que ela me havia dito, no período da manhã, tendo ela começado a chorar profusamente. Refletindo sobre a mentira da criança, consigo

¹⁵ Partes retiradas da 7ª e 8ª reflexão com a educadora cooperante; trabalho desenvolvido no âmbito da U.C. Estágio em Jardim-de-infância.

entender que esta capacidade de mentir faz parte do seu desenvolvimento e que constitui uma forma de ela realizar os seus desejos contestando os do adulto.

Reconheço que quando me descontrolava acabava por me sentir muito mais derrotada e destabilizada do que a criança. Também sentia um misto de emoções que no final do conflito me causavam desconforto, uma vez que não me identificava nem com as emoções que sentia no momento em que “ralhava”, nem com as atitudes e a posição que tinha face à criança; talvez me sentisse desta forma por considerar que acabava por agravar a situação de conflito, não ajudando a criança a perceber que as suas atitudes também não eram as mais corretas e levando a que ela pudesse continuar a reproduzi-las noutras situações.

Outro aspeto que gostaria referir é a falta de disponibilidade para as crianças após estes momentos, pois sentia-me tão perdida que acabava por não conseguir pensar em mais nada ficando com muita dificuldade em responder às solicitações das mesmas.

Ao refletir sobre a minha posição e sobre as atitudes assumidas nesses momentos com as crianças, admito que estas possam ser uma reprodução do que me fizeram durante a minha infância.

Enquanto adulto, a pessoa encontra-se numa posição onde tem “poder” para reproduzir os maus tratos e as punições de que foi alvo na sua infância. Esta nova posição permite-lhe usar as crianças como objetivo da sua raiva acumulada ao longo do seu processo educativo de modo a colmatar as suas feridas narcísicas (cf. Pinheiro, 2009). Ao refletir sobre esta posição, consigo entender que as situações de conflito que me perturbaram e me acompanharam durante toda a minha infância ainda me acompanham hoje em dia; elas ainda estão bem presentes em mim. Assim, quando enfrentava ou assistia a conflitos durante o estágio acabava por reproduzir com as crianças os mesmos comportamentos incorretos que tiveram para comigo, como que procurando “curar-me” destas minhas feridas, porque nessa altura era eu que, face a uma criança, tinha o “poder”. Estas minhas atitudes provocavam-me mais angústia por serem reproduções de atitudes que me causaram muita dor; nunca esperava poder vir a reproduzi-las para com ninguém, muito para com crianças.

No final da semana onde tive uma atitude mais grave com uma criança (aquela que a criança referiu na entrevista), senti necessidade de procurar ajuda junto do meu orientador do relatório final e da minha orientadora do estágio. Ambos concordaram que os motivos que referi eram os causadores das minhas atitudes. Admito que foi muito importante ter tido o apoio, o entendimento e a não condenação destes meus professores; refletiram comigo sobre estas atitudes e sobre outro tipo de atitude em momentos de conflito ou em momentos em que me apercebesse que estava prestes a repeti-las.

Com esta situação percebi que, face a momentos de tensão nos quais tenho tendência para ter um comportamento exagerado com o qual não me identifico, tenho ainda um longo caminho para percorrer, de modo a conseguir produzir outro bem diferente. No entanto, sinto que apesar de a situação ter sido muito dolorosa, permitiu que me confrontasse com os meus problemas não resolvidos, ou seja, com a reprodução dos comportamentos incorretos que tiveram para comigo. Esta situação permitiu-me ainda perceber que não é possível separarmos a “pessoa” (o nosso ser, com as coisas boas e as coisas más) do “profissional” (que tem ideais, intencionalidades, pressupostos, deveres e obrigações). Entendo que, no futuro, tenho de me esforçar muito mais para ter uma atitude que considero correta, quando me sinto a iniciar estes comportamentos com as crianças em algum momento de conflito ou quando sinto maior tensão.

Relativamente a esta situação, falta referir que na semana seguinte, eu pedi desculpa ao menino; expliquei-lhe que, da mesma forma que solicitamos às crianças que peçam desculpa quando têm atitudes incorretas com as outras ou com os adultos, eu também, enquanto adulta, tendo uma atitude incorreta, devo pedir desculpa. O menino, após ouvir o meu pedido de desculpa, deu-me um abraço apertado e disse que me desculpava. Penso que o ditado “faz o que eu digo, mas não faças o que eu faço” não se devia aplicar em qualquer contexto de educação, porque, do meu ponto de vista, é coerente que os adultos tenham as mesmas obrigações ou consequências exigidas às crianças, quando estas têm atitudes menos corretas.

Durante a realização destas entrevistas também coloquei outras questões às crianças, relacionadas com as experiências que elas realizaram ou gostavam de fazer na

instituição. Contudo, decidi não as analisar, visto não se relacionarem com o processo de adaptação das crianças.

2.1.2. Inquérito por questionário à educadora cooperante¹⁶ – análise das suas respostas cruzada com as minhas observações

A educadora cooperante em resposta às questões do inquérito por questionário optou por fazer um pequeno texto, em vez de responder a cada uma das questões como foi solicitado. Na minha opinião, o texto realizado pela educadora é muito abrangente, acabando por não responder de forma concreta a nenhuma questão colocada.

A educadora começou por referir que “a adaptação a um novo espaço e a novas pessoas é um processo intrínseco ao desenvolvimento do ser humano e que se inicia desde muito cedo”. A educadora acrescenta ainda que a adaptação “representa, para muitas crianças, o primeiro passo rumo à independência em relação aos pais”. De seguida, a educadora refere que é “sabido” que “não existe uma duração exata do período de adaptação, ou seja, há crianças que levam uma semana, outras um mês ou até mais” uma vez que este processo depende “das características pessoais de cada um e da relação que tem com os familiares”.

A educadora refere-se ao período de adaptação, como não existindo um prazo para o seu final. Contudo, ao longo do estágio em jardim-de-infância, quando questionava a educadora cooperante sobre determinadas atitudes de algumas crianças que relacionava com a sua adaptação, a educadora respondia-me sempre da mesma forma: que as crianças já se encontram adaptadas. Esta situação é evidenciada na seguinte nota de campo:

Ao explicar o tema do meu relatório final: “A adaptação das crianças”, a educadora respondeu-me: “Não sei que tipo de intervenções vais fazer! As crianças estão todas

¹⁶ A resposta da educadora cooperante ao inquérito por questionário encontra-se no Apêndice IX.

adaptadas”. À medida que a conversa foi continuando a educadora ainda me perguntou: “Não dá para mudares de tema?”

(Nota de Campo, 24 de fevereiro de 2014, 18:30).

De acordo com as conversas informais que tive com a educadora, pareceu-me que ela considerava que a adaptação da criança ocorria apenas durante os primeiros momentos na instituição. Eu não concordo com essa perspectiva da educadora cooperante, uma vez que considero que, quando iniciei o estágio em março, algumas crianças ainda não se encontravam adaptadas ao ambiente, ou seja, nem ao espaço nem às pessoas; atente-se à seguinte nota de campo:

No primeiro momento do grande grupo, perguntou-se ao Vs qual a criança que no dia anterior fez a tarefa de pintar o tempo. O Vs apontando para a menina, disse: uma das gêmeas. A educadora perguntou: e como ela se chama? O Vs respondeu: não sei! É aquela que se senta ao pé de ti. Depois de ouvir a resposta do menino, a assistente técnica operacional pediu ao Vs para se sentar ao seu colo e perguntou os nomes de todos os meninos que se encontram no grande grupo. O Vs apenas conseguiu dizer o nome de cinco crianças.

(Nota de Campo, 14 de abril de 2015, 9:55).

Considero que uma criança que iniciou o ano letivo no mês de setembro e chega ao mês de abril sem saber o nome dos meninos do grupo, não pode estar adaptada ao mesmo, como afirmava a educadora. Como é que ela brinca com as crianças, se não conhece os seus nomes? Se ela não conhece os seus nomes, será que ela brinca com as outras crianças? São duas perguntas que coloquei a mim própria depois de ter observado esta situação. Segundo Perron (1978: 13) a criança encontra-se adaptada quando consegue “atingir determinadas relações interpessoais e em realizar uma certa integração social, consideradas como desejáveis. Em princípio, trata-se de reagir de modo satisfatório a certos tipos de sujeições”. Neste sentido, como podia estar o Vs adaptado ao ambiente se raramente interagiu com as crianças e com os adultos. Importa ainda referir que o Vs era considerado uma criança difícil, porque raramente estava atento às conversas existentes no grande grupo; raramente se interessava pelas atividades propostas pela

educadora e que muitas vezes acabava a almoçar sozinho no refeitório, porque demorava mais tempo a terminar a refeição, tendo assim muito pouco tempo para brincar, naquele que era, por vezes, o único momento do dia em que as crianças podiam fazê-lo; tal acontecia devido à grande quantidade de atividades propostas pela educadora que ainda estavam por acabar e outras por começar.

No momento do intervalo também pude observar o Vs, sozinho, sentado no chão, por vontade própria, como se pode constatar na seguinte nota de campo:

No momento do intervalo, enquanto os outros meninos brincavam, o Vs, permanecia sozinho, sentado no chão perto do escorrega. Quando me aproximei dele e perguntei porque não ia brincar com as outras crianças, o menino respondeu-me: “Não quero brincar. Quero ficar sozinho”. Depois de me dizer isto, o Vs continuou a desenhar um círculo com os dedos no chão.

(Nota de Campo, 8 de abril de 2015, 13:10).

Prosseguindo com o comentário da educadora cooperante, esta também salientou a importância que “algumas crianças precisam de uma atenção especial e de algum colinho ou alguma conversa com um adulto”. Ao ler esta parte da resposta da educadora fiquei bastante surpreendida quando esta refere que algumas crianças necessitam de “algum colinho”, porque nunca a vi a ter uma manifestação de carinho com alguma criança do seu grupo, ou seja, nunca vi a educadora dar um abraço a uma criança, dar a mão ou dar um beijinho num momento ocasional do dia. Também é verdade que nunca observei alguma criança solicitar à educadora qualquer manifestação de carinho. Contudo, solicitaram-no a mim.

Ainda sobre esta referência, necessito de mencionar que a educadora cooperante, durante a reunião em que nos conhecemos, explicou-me que deveria evitar estes “carinhos” com as crianças, porque naquela instituição as educadoras preparam as crianças para o 1.º ciclo do ensino básico.

Também neste aspeto não concordo com a educadora, porque apesar das crianças já não serem de creche, não significa que elas já não necessitem de afeto e de carícias. Se até

nós adultos por vezes sentimos essa falta, como podemos exigir que as crianças de seis anos a não sintam?

Relativamente à preocupação com o 1.º ciclo, considero que as crianças quando lá chegassem haveriam de ter tempo de se adaptar à nova realidade afetiva. Assim, o educador deve estabelecer uma relação afetiva baseada na proximidade e na confiança, uma vez que, uma relação deste tipo proporciona o «combustível» emocional de que “[...] as crianças precisam para desvendar os mistérios com que se deparam no seu mundo social e físico” (Post e Hohmann, 2011: 12). Ainda sobre este assunto, Faria e Paula (2010) consideram que a afetividade só é estimulada através da vivência, na qual o educador estabelece um vínculo de afeto com a criança. Esta afetividade é importante, pois a criança precisa de estabilidade emocional para se envolver com a aprendizagem.

A educadora cooperante afirmou ainda que algumas crianças “mostram-se, desde logo, muito autónomas e independentes e exploram livremente o novo espaço”. Relativamente à autonomia e independência das crianças, quando iniciei o estágio, a educadora explicou-me que se trata de dois aspetos que “trabalha” muito com as crianças; atente-se à seguinte nota de campo.

Quando as crianças se dirigiam ao ginásio, o TJ chamou-me e disse-me: Inês ajuda-me a vestir o casaco, ‘tou’ com dificuldade! Eu expliquei-lhe que a dificuldade dele em não conseguir vestir o casaco devia-se às mangas estarem do avesso. Depois de viradas as mangas para fora, ajudei o menino a vestir o casaco. A educadora ao observar a situação chamou-me à atenção, explicando-me que eu não poderia ajudar a criança nestas tarefas. A educadora disse-me: “eles têm que aprender a desenrascar-se sozinhos. Para o ano, quando estiverem no 1.º ciclo ninguém os vai ajudar a vestir o casaco”. Depois de me dizer isto, despiu o casaco ao menino e voltou a por as mangas do avesso.

(Nota de Campo, 6 de março de 2015, 9:30).

Esta situação foi, na minha opinião, uma grande demonstração de autonomia da criança. Face a um problema ela encontrou uma forma de o solucionar, pedindo a minha ajuda, ou seja, a criança foi autónoma ao ponto de recorrer ao adulto para a ajudar. Deste

modo, o que a educadora pretendia era que a criança tivesse uma atitude de independência e não de autonomia. Neste sentido, tudo leva a crer, que a educadora investia mais com as crianças, na componente de independência do que na da autonomia.

De forma a apoiar as suas conceções sobre a adaptação, a educadora cita Davini que refere que “a intensidade com que cada um vai experimentar, ou a forma como vai atravessar esse período, vai depender dos aspectos particulares de cada personalidade participante do processo e, também, da dinâmica familiar”. Este autor também afirma que a “separação é algo inevitável na vida de cada um de nós e, ainda que seja um processo doloroso, costuma trazer crescimento para todos os envolvidos”. Davini considera que o sofrimento promove o crescimento e a aprendizagem. O senso comum também considera que é através das situações dolorosas que as pessoas aprendem e se tornam mais fortes para enfrentar os obstáculos da vida. No entanto, mesmo que algumas pessoas consigam tornar-se mais “fortes” através do sofrimento, a maioria delas fica com grandes traumas e passa por dificuldades muito maiores ao tentar ultrapassá-los, pois o sofrimento leva a um estado de regressão da aprendizagem e do crescimento.

A educadora ainda salienta que o “processo de adaptação da criança à escola é um período muito delicado, pois envolve toda a comunidade escolar da instituição na qual a criança está inserida”, sendo que a “separação afeta as crianças, a família e toda a equipa educativa”.

Relativamente a um momento de separação pude assistir a uma situação que me deixou muito desconfortável e que é evidenciado na nota de campo seguinte.

Num dia de passeio, após ter entrado no autocarro, a Mr ao ver a mãe pela janela começa a chorar de forma compulsiva. A assistente operacional dirige-se à Mr e grita-lhe: “Já chega! Vá acalma-te! Respira fundo e para com isso!” Limpando as lágrimas à menina que ainda continuava a chorar, a assistente continuou o seu discurso: “Ninguém te está a fazer mal para estares a chorar dessa forma! Eu não te quero ver a chorar! Acalma-te, ...” Ao ouvir isto a menina parou de chorar. A assistente

operacional voltou a sentar-se. A educadora que estava sentada ao seu lado não disse nada.

(Nota de Campo, 15 de abril de 2015, 9:45).

De facto, tenho que admitir, que fiquei bastante surpreendida por a criança ter conseguido parar de chorar, depois da assistente operacional de lhe gritado de forma tão severa. Fiquei ainda mais surpreendida por ter constatado como é que se recorre ao grito para se acalmar uma criança e como é que a educadora nada fez para impedir esta situação. Aquela criança, ao viver um momento de sofrimento causado pela separação com a mãe, não foi reconfortada, mas sim impedida de expressar os seus sentimentos, por desejo do adulto. Neste sentido, não compreendo como é que a educadora cooperante, defende que “o educador é o principal mediador da adaptação à vida escolar da criança e famílias”, uma vez que nesta situação, o educador não interveio de forma a atenuar o sofrimento da criança e ainda permitiu que fosse tratada de forma tão agressiva por um membro da sua equipa pedagógica.

No seu texto de resposta ao inquérito, a educadora salienta que o educador também passa por um processo de adaptação, pois a cada ano que se inicia existem novas experiências e novos grupos. Desta forma, “as expectativas são muitas, a rotina de sala e muitas vezes da própria escola são modificadas diante das peculiaridades encontradas no processo de adaptação”. Apesar de a educadora referir que as rotinas podem ser modificadas de acordo com as “peculiaridades encontradas no processo de adaptação” eu apenas observei que as rotinas só eram alteradas devido ao tempo para realizar os projetos propostos pela educadora, ou devido aos imprevistos originados pelos projetos de articulação com o 1.º ciclo.

A educadora termina o seu texto de resposta ao inquérito atribuindo importância ao “período de adaptação da criança ao pré-escolar”, onde, segundo a sua perspetiva, “o educador deve ser facilitador neste processo, de forma lúdica, atrativa, segura, prazerosa, dando início ao processo de ensino-aprendizagem”. A educadora ainda acrescenta que o educador “deve proporcionar um ambiente agradável e acolhedor com atividades lúdicas e prazerosas as quais facilitem todo o processo de adaptação e que estimule a individualidade e socialização da criança”. De modo a justificar esta

conceção a educadora ainda dá exemplos de atividades que podem facilitar o processo de adaptação da criança: “músicas e danças, jogos e brincadeiras, histórias, rimas, lengalengas, entre outras”.

Para finalizar, importa referir um outro aspeto relevante na resposta da educadora, ou seja, nada do que está escrito remete para a terceira questão onde se pretendia saber de que forma a educadora lida com as manifestações de angústia das crianças durante o processo de adaptação.

2.1.3. Sociograma¹⁷

Começo por fazer a análise do sociograma referindo que este foi realizado na última semana de estágio em jardim-de-infância e estiveram presentes para a sua realização as 25 crianças do grupo.

Este sociograma foi realizado com o principal objetivo de verificar quantas crianças da sala de jardim-de-infância em que estagiei não eram escolhidas e quem seriam essas crianças. Posteriormente, pretendia estabelecer uma relação entre as escolhas das crianças e os seus processos de adaptação.

A adaptação ao contexto educativo (seja creche ou jardim-de-infância) está relacionada com a afetividade da criança. Segundo Ladd, Kochenderfer e Coleman (1997, in Magalhães & Lopes, 2003) a presença de um amigo no jardim-de-infância pode ajudar durante a adaptação da criança, ao funcionar como um apoio para enfrentar as novas exigências sociais e escolares. Sendo assim, a adaptação da criança depende do tipo de relacionamento que ela desenvolve no contexto educativo onde está inserida. A relação de amizade entre crianças promove o interesse e o entusiasmo, tanto na realização das atividades, quanto nas habilidades para se relacionarem uns com os outros.

¹⁷ O mapa sociográfico encontra-se no Apêndice XI, enquanto o levantamento sociográfico se encontra no Apêndice X.

Como este estudo foi realizado perto do final do ano letivo, considero que as crianças do grupo já mantinham algumas relações de amizade, tendo verificado que algumas delas mantinham uma relação mais próxima com outras. Pelo que observei ao longo do meu estágio em jardim-de-infância, estas crianças escolhiam, na maioria das vezes, as mesmas crianças para brincarem, para se sentarem perto delas no momento da refeição e para serem seus parceiros durante a realização de uma atividade. Também existia outro tipo de relação de afetividade que diz respeito às crianças que esporadicamente brincavam juntas.

Relativamente à análise dos resultados obtidos no sociograma pude constatar que seis raparigas escolheram apenas raparigas e seis raparigas escolheram tanto raparigas, como rapazes; houve seis raparigas que escolheram seis rapazes, mas nenhuma escolheu apenas rapazes.

Em relação às escolhas dos rapazes: seis rapazes escolheram apenas rapazes, sendo que seis escolheram tanto rapazes, como raparigas; houve sete rapazes que no total escolheram raparigas e apenas dois escolheram somente raparigas.

Neste estudo, todas as crianças escolheram outras crianças; uma menina escolheu, como primeira escolha, uma menina de outra sala; em relação às exclusões, houve cinco rapazes e uma rapariga que não foram escolhidos.

Como aspetos positivos que retiro da análise deste sociograma é que não existiu uma grande segregação de sexos, ou seja, houve raparigas a escolher rapazes e rapazes a escolher raparigas. Por outras palavras, posso afirmar que era um grupo inclusivo no que se refere ao género das crianças, apesar de, tendo em conta as minhas observações, as crianças, durante o momento do intervalo, brincavam rapazes com rapazes e raparigas com raparigas. No entanto, foram muitas as ocasiões em que observei a maioria das crianças do grupo a brincar, juntos, a jogos tradicionais, como à “apanhada”, ao “macaquinho do chinês”, etc. Neste sociograma existiram oito escolhas recíprocas. De acordo com Cavaco (2002: 12)

“as relações de amizade recíprocas são tidas como um meio privilegiado de aquisição de competências sociais, na medida em

que existe uma atenção e uma disponibilidade física e mental mútua, o que de algum modo poderá promover o desenvolvimento social das crianças que as estabelecem”.

Contudo, como aspeto negativo refiro a exclusão de sete crianças, o que, na minha opinião, é um sinal alarmante. Como referem Magalhães e Lopes (2003: 89) o contexto escolar

“é o lugar onde existem oportunidades de convivência de crianças da mesma idade, que possuem interesses comuns, conhecimentos e necessidades que podem ser partilhados por estarem na mesma situação. As relações de amizade dentro do contexto escolar, portanto, são relevantes para o desenvolvimento da aprendizagem e aquisição de habilidades sociais”.

Assim, tendo em consideração os benefícios da amizade para as crianças, considero que o facto de existirem crianças que não têm amigos para brincar é um fator preocupante para qualquer educador de infância. Se uma criança não tem companheiros para brincar e interagir durante os dias passados na instituição, como pode estar adaptada àquele espaço e ambiente?

Importa referir que as crianças que não foram escolhidas foram aquelas que segundo a minha opinião, apoiada nas minhas observações, têm mais dificuldades na realização das atividades, como o Mtm, a Ct, o Sm e o JN, enquanto o Lç e o JS são as crianças que originam conflitos com as outras crianças. A Mt e o Vs apesar de terem sido escolhidos, são crianças que também têm algumas dificuldades nas atividades e na interação com as outras crianças.

Compreendo que é difícil para a educadora cooperante disponibilizar um pouco do seu tempo de almoço para poder observar as crianças durante aquele que, por vezes, é o único momento do dia em que elas brincam, ou seja, o momento do intervalo. Mas penso que seria importante, para a educadora, poder observar se, nos grupos de brincadeira, alguma criança está a ser excluída das brincadeiras ou se prefere brincar sozinha.

De acordo com as minhas observações, as escolhas realizadas pelas crianças, no sociograma, correspondem, maioritariamente, às escolhas que elas tomam no seu quotidiano do jardim-de-infância.

Foi notório neste sociograma crianças pertencentes ao grupo que maioritariamente brinca na área do faz-de-conta, quando há oportunidade, (constituído pela MS, Rf, In, e a MM) se escolheram mutuamente e ainda fizeram duas escolhas recíprocas. É interessante referir que o Ds e a Di que são primos também fizeram uma escolha recíproca e de facto são crianças que, quando podem, estão sempre juntas. O grupo da Mg, da LL e da LR sendo crianças que costumam brincar juntas, são aquelas que mais comunicam nos momentos de grande grupo e aquelas que, normalmente, têm menos dificuldades nas atividades realizadas. Neste sociograma também aparece claramente um grupo constituído apenas por rapazes, ou seja, pelo TC, o TJ, o SI, o Sg, e o Rg que habitualmente brincavam juntos e escolhiam os lugares próximos uns dos outros no momento da refeição.

Dentro da sala nos momentos de atividades, as crianças que constituíam estes grupos e pares não tinham muitas oportunidades para permanecerem juntas, uma vez que a educadora os separava para evitar a perturbação do ambiente na sala. Deste modo, na maioria das ocasiões, era a educadora quem decidia onde as crianças se sentavam durante as atividades, como se pode constatar na seguinte nota de campo.

No momento de grande grupo a educadora referiu: “a partir da LR até à Alc é um grupo. Estes meninos sentam-se na primeira mesa”.

(Notas de campo, 20 de abril de 2015).

Segundo Magalhães e Lopes, (2003: 89) “a utilização de uma prática educativa com atividades grupais favorece não só o desenvolvimento cognitivo, como também promove a aquisição de habilidades sociais através dos intercâmbios entre as crianças”. Contudo, penso que este tipo intervenção poderia ser mais adequado para as crianças se tivesse em consideração as relações já estabelecidas entre elas, de modo a permitir-lhes tirar prazer dessas relações durante as atividades propostas pela educadora.

Considero que a separação imposta pela educadora cooperante durante a realização das atividades podia ter alguma influência posterior nas interações entre as crianças, pois esta imposição da educadora não permitia às crianças terem oportunidade de se relacionarem livremente, e assim não fomentando a criação de outras relações de amizade.

3. Procurando responder à questão de investigação: Modalidades de intervenção para otimizar o processo de adaptação das crianças

Ao longo deste relatório procurei evidenciar que o processo de adaptação é bastante complexo e se não for encarado com responsabilidade, seriedade e interesse por parte da equipa pedagógica, pode deixar marcas negativas ou traumas nas crianças e nos seus familiares. Deste modo, entende-se que o processo de adaptação pode provocar uma série de mudanças e mobilizações no contexto educativo, seja no espaço físico, na rotina e/ou nas relações entre as pessoas (cf. Rossetti-Ferreira, Vitória & Goulardins, 1998).

Neste sentido e de forma a responder à questão de investigação - **“Que modalidades de apoio às crianças poderão ser desenvolvidas de forma a atenuar os sentimentos de desamparo e angústia nos períodos de separação”** - delineada no início da concretização deste projeto de investigação é necessário mencionar algumas possíveis intervenções a serem implementadas de forma a otimizar o processo de adaptação e a atenuar a angústia no momento de separação.

Relativamente às intervenções que podem ser feitas pela equipa pedagógica que acompanha a criança, Ortiz (2000) evidencia alguns exemplos:

- Deve-se procurar manter a rotina de cuidados específicos que a criança tem em casa, ou seja, manter os "rituais" ou hábitos nos momentos de repouso, refeição e higiene, se a criança tiver menos de 3 anos; deve-se procurar conhecer como a mãe ou a pessoa que cuida da criança adormece a criança, como dá de comer, que canções lhe canta, etc. Se a criança tiver mais de 3 anos deve-se explicar-lhe a rotina do seu dia-a-dia na instituição. Também se pode colocar a rotina visualmente num quadro, para que a criança consiga prever e, posteriormente, controlar os diferentes momentos do dia.
- Deve-se proporcionar liberdade às crianças para utilizarem os seus objetos transicionais (fraldas, chupetas, brinquedos). Estes objetos são próprios de cada criança e só devem ser partilhados caso for da sua vontade, porque estes possuem um significado especial, uma vez que criam a ilusão de que a mãe ou a pessoa na qual investem afeto está próxima. Deste modo, estes objetos

proporcionam conforto emocional e segurança à criança durante os momentos em que está na instituição, longe dos seus familiares.

- É muito importante valorizar a identidade da criança. Assim, uma forma de a fazer sentir acolhida e pertencente ao grupo é permitir-lhe escolher o seu cabide e nele colocar o seu nome de forma a garantir-lhe que terá um espaço, que estará sempre disponível e onde pode guardar os seus pertences.
- Deve-se respeitar o ritmo de cada criança permitindo-lhe manter a sua personalidade, os seus hábitos e a sua rotina individualizada. Assim, a criança, aos poucos, consegue realizar uma adaptação ao grupo de forma suave, sem ruturas bruscas. Desta forma, o adulto consegue ter um maior controle sobre este processo e acompanhar melhor a criança.
- Deve-se conversar com a criança sobre os seus sentimentos, sobre a rotina e sobre o tipo de experiências que ela vai realizar na instituição. Conversar com a criança sobre estes assuntos permite-lhe valorizar-se enquanto pessoa e promover a sua autoconfiança para lidar com os momentos angustiantes por que passa na sua adaptação.
- A entrada das crianças deve ser feita progressivamente. Não se deve receber mais de duas crianças por semana, sendo que cada criança deveria entrar num período do dia diferente (uma de manhã e outra de tarde). Assim, o educador e as assistentes operacionais podem ter maior disponibilidade para a criança e para o familiar que a acompanha.
- É importante que algum familiar permaneça perto da criança na instituição, durante a primeira semana, sendo que o seu tempo de permanência deve ser gradualmente reduzido, à medida que o tempo de permanência da criança na instituição aumente ou até a criança começar a sentir-se mais tranquila no novo ambiente. Contudo, este período de permanência do familiar na instituição deve ser reduzido ou aumentado caso a criança sinta necessidade desta base de apoio emocional.
- Deve-se criar uma rotina estável sem muitas variações para que a criança possa conhecer os vários momentos da rotina da sala. A criança aprende a localizar-se no tempo e no espaço, aprende a organizar-se e a criar vínculos, quando a rotina é previsível.

- O espaço também deve ser organizado e dividido em áreas de atividades diversificadas de acordo com os interesses e competências das crianças. Proporcionar e fomentar momentos de brincar também é muito importante e fundamental quando se organiza o espaço da sala. As áreas de atividades podem também permitir que as crianças se movimentem e que explorem o espaço livremente, enquanto o educador acolhe outra criança.
- O espaço exterior também deve ser privilegiado e visto como um espaço potencial para serem realizadas intervenções com o objetivo de ajudar na adaptação das crianças.
- No que diz respeito às atividades a desenvolver para ajudar na adaptação das crianças pode-se propor a leitura de histórias como metáforas dos momentos que a criança vive. De seguida deve-se conversar sobre as histórias falando dos medos e angustias sentidas pela criança, levando-a a exprimir-se sobre os seus sentimentos. Segundo Grave-Resende (2002: 14) “quando o educador respeita a individualidade de cada criança e propõe experiências adequadas às diferenças de cada criança, elas aprendem melhor”.

No que respeita às intervenções dentro da equipa pedagógica de forma a preparar-se para o processo de adaptação das crianças, Ortiz (2000) também salienta alguns exemplos:

- É importante valorizar o contributo de todos os membros da equipa. Mas para que tal aconteça é importante que saibam comunicar e escutar as opiniões de cada membro, bem como a de todos os membros da equipa educativa.
- O educador deve formar a sua equipa para privilegiar o processo de adaptação das crianças. É importante que cada membro da equipa pedagógica intervenha de igual forma neste processo e com a mesma intencionalidade para não prejudicar o trabalho desenvolvido pelos restantes membros com a criança.
- O educador deve convidar as assistentes operacionais a participar na reestruturação da rotina durante o período de adaptação.

O momento da adaptação é muito delicado. Com tal, a família e a equipa pedagógica devem ajudar-se mutuamente, de modo a facilitarem a adaptação da criança e,

consequentemente, proporcionarem-lhe um bom acompanhamento nesta fase específica. Em relação às intervenções da equipa pedagógica com as famílias, Ortiz (2000) menciona outros exemplos:

- Acolher bem as famílias é fundamental para que o projeto pedagógico seja transparente e compreendido. Quando os pais colocam os seus filhos numa instituição pela primeira vez necessitam de apoio e orientação. Contudo, os pais cujas crianças já frequentaram uma instituição de educação, também gostam de se sentir acarinhados e confiantes com a equipa pedagógica.
- É muito importante apresentar a instituição às famílias quando estas vêm conhecê-la. Neste momento a equipa pedagógica deve procurar ser acolhedora e informativa, ou seja, deve prestar todas as informações que as famílias necessitem e deve procurar escutar e esclarecer as suas dúvidas e receios.
- É igualmente importante existir uma reunião com a família antes de a criança entrar para a instituição de forma a dar a conhecer à equipa pedagógica, a família e algumas características da criança. Esta reunião inicial onde se conversa sobre a criança, permite à equipa pedagógica conhecer aspetos relacionados com a sua saúde, com os seus hábitos e a sua personalidade. Estas informações são importantes, para que no processo de adaptação possa existir uma continuidade da ação da família, bem como permitir ao educador planear a sua prática com aquela criança.
- Nesta reunião a equipa pedagógica deve explicar às famílias as regras de funcionamento da instituição, os horários de abertura e encerramento da instituição, o calendário escolar e a rotina da sala.
- O educador também deve explicar quais as suas práticas e a intencionalidade por detrás delas, de modo a permitir às famílias entenderem como será o dia-a-dia das crianças na instituição, deve explicar ainda os seus planos, ideias e alguns exemplos de experiências que as crianças poderão ter. Contudo, é preciso ter cuidado para não criar falsas expectativas às famílias, quanto às “aprendizagens” que as crianças poderão vir a ter.
- Aproveitar os momentos de chegada e saída para conversar com as famílias sobre o dia-a-dia da criança na instituição.

- Deve apelar-se às famílias que participem na vida escolar das crianças. Assim, deve-se convidá-las a entrar na sala, a ficar e a participar na realização de experiências/atividades em conjunto com os seus filhos. Deve-se também promover a participação ativa em reuniões e festas organizadas pela instituição.

Considerações Finais

Como conclusão deste Relatório do Projeto de Investigação, apresento um último capítulo onde refiro o percurso que realizei no âmbito do projeto de investigação. Este capítulo contém as dificuldades que senti, os meus sentimentos ao passar por essas dificuldades, a minha reflexão sobre o estudo que realizei e as minhas aprendizagens.

Começo por iniciar estas considerações finais referindo que nos estágios de creche e de jardim-de-infância, o ato de observar, registar e posteriormente refletir, foi algo essencial para a concretização deste estudo. Estas três ações permitiram-me conhecer as personalidades das crianças, para de seguida adequar e melhorar as minhas intervenções e consecutivamente refletir sobre se elas foram as mais adequadas. Durante os estágios procurei ter uma atitude reflexiva, ou seja, procurei questionar tudo o que observava e ouvia, para entender a razão das ações e das atitudes das crianças, da equipa pedagógica, assim como as minhas. Considero ser muito importante que o educador de infância tenha a capacidade de se interrogar constantemente para corresponder da forma mais correta às necessidades e interesses das crianças. Como refere, Marques, Neves, Pinheiro, Pinho, Oliveira e Santos (2007: 130):

“é através do confronto entre o que pensamos e o que colocamos em prática que ocorrem as reestruturações das práticas pedagógicas do profissional educativo. Com base nessas reflexões, o profissional, em conjunto com os seus colegas, encontra soluções para as questões, tornando-se assim um ser questionador mas simultaneamente um agente activo e implementador de mudança”.

Neste sentido, é possível perceber que, ao procurarmos agir de forma mais adequada, conseguimos melhorar a nossa forma de ser, de estar e de pensar, assim como conseguimos estar mais aptos para lidar com os imprevistos, com as dificuldades, com os receios e com as dúvidas que vão surgindo.

Em relação às dificuldades sentidas, em primeiro lugar, refiro o pouco tempo para desenvolver um papel mais rigoroso de investigadora, pois no decorrer dos meus estágios acabei por estar mais envolvida na participação das rotinas das salas e a concretizar as solicitações das equipas pedagógicas e das crianças dos dois grupos, colocando para segundo plano as minhas responsabilidades enquanto investigadora.

Também devo reconhecer que a minha reação negativa face à adaptação de uma criança, no contexto de creche, não me permitiu estar demasiado atenta, disponível e sensível para acompanhar e registar muitas das situações e reações pelo qual a criança passou na sua adaptação e que seriam muitos pertinentes para a realização deste relatório de investigação.

No contexto de jardim-de-infância a grande quantidade de atividades que eram propostas às crianças levou-me a estar mais concentrada no auxílio para a resolução das dificuldades sentidas pelas crianças nestes momentos, do que propriamente a observar as suas reações e interações com os adultos e com as restantes crianças em outros momentos. Deste modo, considero que foi importante ter realizado as entrevistas às crianças porque me permitiu ouvir e compreender a sua perspetiva relativamente aos seus processos de adaptação à instituição, assim como algumas dificuldades, situações e sentimentos que viveram naquele espaço.

Neste contexto de jardim-de-infância também me deparei com outra dificuldade que se relaciona com a minha história de vida. Neste estágio apercebi-me que tenho dificuldades em reagir de forma adequada nos momentos de conflito entre criança-adulto e criança-criança. Esta foi uma dificuldade que me causou muita angústia e que não ficou superada. Contudo, apesar do sofrimento que senti, considero que esta situação constituiu uma oportunidade para eu tomar consciência deste meu problema e, no futuro, tentar superá-lo.

Outra dificuldade que ocorreu nos dois contextos educativos onde estagiei está relacionada com a interação com as famílias. Tive muito receio em me aproximar, conversar e de me dar a conhecer aos familiares das crianças. Esta dificuldade surgiu do medo de ser rejeitada, como refere Cifali (1992: 1) “para um lugar [posição] de ignorância, tão desestabilizadora e tão pouco dignificante”. Desta forma entendo que este medo apareceu devido à possibilidade de eu referir alguma coisa incorreta que as famílias não esquecessem. Neste aspeto reconheço que não consegui, ao longo dos estágios, compreender as minhas capacidades e desta forma apenas consegui conhecer a realidade familiar das crianças, através das informações disponibilizadas pelas educadoras.

No que respeita às contribuições deste relatório de investigação para a minha formação profissional e pessoal, este permitiu-me, através das leituras, pesquisas e reflexões que efetuei, tomar consciência de alguns aspetos relacionados com um processo pelo qual eu passei de forma menos adequada na entrada para o jardim-de-infância e para o 1.º ciclo, bem como permitiu descobrir algumas modalidades de intervenção que devem ser realizadas durante o processo de adaptação das crianças.

Relativamente ao processo de adaptação das crianças, importa referir que se trata de um processo muito delicado e importante que envolve a criação de uma aliança de confiança entre os três elementos do triângulo que são: as crianças, as famílias e a equipa pedagógica, destacando-se nesta última, a figura do educador (cf. Portugal, 1998).

Este processo origina muito sofrimento em todos os elementos deste triângulo. Este sofrimento pode ocorrer porque a criança se sente abandonada e insegura num espaço novo com pessoas desconhecidas; o sofrimento das famílias (nomeadamente a mãe) pode surgir devido ao sentimento de culpa por ter de entregar as crianças aos cuidados de outras pessoas que não pertencem ao meio familiar; muitas vezes as famílias também sentem ciúmes quando as crianças desejam passar mais tempo na instituição ou revelam algum tipo de sentimentos em relação aos membros das equipas; em relação ao sofrimento dos elementos da equipa pedagógica este ficar a dever-se à insegurança na realização das ações para com as crianças e com as famílias, durante este processo. Deste modo, é importante que todos saibam que ninguém é substituível, cada um desempenha relações e papéis sociais próprios (cf. Pierrehumber e Robert-Tissot, 1988 in Portugal, 1998).

Como a adaptação das crianças depende da relação que é estabelecida entre a família e a equipa pedagógica, considero ser necessário criar uma relação de cooperação entre estes dois elementos de modo a integrá-los na adaptação das crianças e na rotina da instituição. Desta forma as crianças sentem-se mais seguras e confiantes porque os seus familiares estão atentos e próximos delas.

Também é muito importante a equipa pedagógica saber trabalhar em equipa, ou seja, os elementos devem saber comunicar entre si e reconhecer que cada um possui um contributo especial para a equipa que integra.

Outro aspeto muito importante, do meu ponto de vista, que constitui uma das melhores intervenções a ser realizadas durante o processo de adaptação, é a criação de uma relação afetiva entre a equipa pedagógica e as crianças. Vygotsky e Wallon (in Faria e Paula, 2010: 4) descrevem “o carácter social da afetividade, como sendo a relação afetividade-inteligência fundamental para todo o processo de desenvolvimento do ser humano”.

A relação afetiva é fundamental para o desenvolvimento social da criança. Assim, mais importante do que promover momentos de aprendizagem que sejam ricos em conteúdos, deve-se parar para ponderar se as crianças estão felizes e se sentem bem na instituição, com aquelas pessoas. É essencial que o educador proporcione às crianças uma adaptação que envolva afetos, pois a relação afetiva entre a criança e o educador torna-se a base principal para que ela se adapte à nova instituição e se sinta segura no contexto educativo onde está inserida; só assim a criança conseguirá brincar, explorar e interagir com as restantes e com os adultos. Também é fundamental que o educador promova situações onde as crianças possam criar uma relação afetiva entre si porque como Prados afirma (1999, in Magalhães & Lopes, 2003: 89) “as crianças aprendem a manter relações sociais, a desenvolver uma compreensão empática e ainda a ajustar-se às normas sociais através de experiências com amigos”.

A partir do primeiro contacto com os grupos de crianças com quem estagiei, procurei investir muito na relação afetiva, uma vez que, esta constitui a ligação essencial para se desenvolver uma prática pedagógica com significado para todas as partes envolvidas. Também procurei valorizar as ações e as ideias das crianças, assim como os momentos de afeto, de modo a estabelecer uma relação de proximidade com cada uma delas, para as poder conhecer melhor, desde a sua personalidade, aos seus gostos, seus receios e inseguranças. Embora admitindo que tive relações mais próximas com umas do que com outras, considero que todas elas foram especiais, porque foram únicas. Não tive muitas dificuldades em construir esta relação de afetividade e de confiança, pois a

maioria das crianças mostrou-se muito receptiva. É certo que algumas crianças levaram mais tempo do que outras a revelar confiança em mim, mas como cada criança é diferente, procurei respeitar o ritmo e os desejos de cada uma delas, mostrando-me sempre disponível e presente, privilegiando no contexto de creche o espaço do chão e, no contexto de jardim-de-infância, os momentos de brincadeira e de atividades.

Penso ser relevante referir que em algumas situações ocorridas nos estágios, pude observar que, por vezes, os sentimentos das crianças eram desvalorizados pelos adultos, pois estes entendiam que as crianças não sofriam tanto como eles ou que esse sofrimento constituía um processo natural para ultrapassar os momentos difíceis no futuro. De facto, alguns adultos até se podem esquecer de determinadas situações ocorridas durante a sua infância. Contudo, com base no meu exemplo, afirmo que por vezes, algumas experiências vividas durante a infância deixam marcas psicológicas derivadas de acontecimentos marcantes que ficam para toda a vida.

No decorrer dos estágios e, consecutivamente, da realização deste relatório de investigação, também fiquei sensibilizada para a importância de pensarmos em nós próprios, de nos conhecermos, de nos confrontarmos com as nossas feridas do passado, de modo a refletir sobre a nossa posição, atitudes e comportamentos. Também percebi que é importante analisarmos os nossos verdadeiros valores, as nossas crenças, os nossos ideais, de modo a entendermos se no nosso dia-a-dia, somos autênticos e se os conseguimos colocar em prática nos vários momentos da nossa vida. Estes estágios permitiram-me refletir sobre a minha forma de estar com o outro, se ela é verdadeira, se é a mais correta e sobre o que podia ter feito para melhorar ou modificar as atitudes incorretas que, entretanto, tive com as crianças.

Considero muito importante o educador partilhar o seu poder por forma a assumir a sua autoridade e não o contrário; o educador não deve aproveitar a sua posição de adulto para exercer o poder sobre as crianças, muito menos de forma a sentir-se melhor por terem exercido poder sobre si durante a sua infância. Neste sentido, Meirieu (2002: 79) refere:

“Eu sou responsável pelo outro e é a mim que o outro interpela por sua resistência, minha relação íntima com meu próprio saber, minha

relação com minha própria palavra. Sou eu que devo empreender esse trabalho sobre meu ensino, sou eu que devo deixar-me atingir, tocar, questionar permanentemente pelo olhar do outro. É no estatuto de minha palavra que se coloca em jogo minha posição ética; se eu fizer dela um instrumento de sedução ou dominação, se me agarrar a ela e endurecê-la quando sentir despontar a resistência do outro, se elevar a voz e descambar para a violência, se virar o rosto e deixar transparecer o desprezo, se me obstinar na repetição até o absurdo, meu discurso se fechará, ele se tornará uma espécie de totalidade que o outro não pode senão aceitar ou recusar em uma relação de forças da qual todo encontro e toda partilha acabam por ser excluídos...”.

Para finalizar, considero que, com a realização dos estágios em creche e jardim-de-infância e com a realização deste relatório de investigação, consegui observar, refletir, descobrir, confrontar, experimentar, vivenciar, procurar saber mais, investir, falhar, voltar a tentar, contribuir... Este somatório de situações, de experiências e de vivências foram sem dúvida importantes pois, acima de tudo, permitiram-me Crescer.

Referências Bibliográficas

- Aires, L. (2011). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Alarcão, I. (2001). Professor-Investigação: Que sentido? Que formação? In *Cadernos de Formação de Professores*, Nº 1, pp. 21-30.
- Ambrósio, T. (2011). *Educação e Desenvolvimento: I Contributo para uma mudança reflexiva da Educação*. UIED-FCTUNL.
- Azeres, M., & Colaço, S. (2014). A interação e a cooperação entre pares: uma prática em contexto de creche. In *Interações*, nº30, pp. 110-137. Disponível em: <file:///D:/Perfil/Downloads/4027-10516-1-PB.pdf>
- Bertolini, C., & Oliveira, M. (1998). Novo ano, nova turma, nova adaptação. In M. Rossetti-Ferreira, A. Mello, T. Vitória, A. Gosuen, & A. Chaguri, *Os fazeres na educação infantil* (pp. 51-52). Brasil: Cortez Editora.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *A investigação qualitativa em educação - Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Cavaco, A. (2002). *As relações de amizade e a adaptação social ao pré-escolar*. Dissertação de Mestrado. Instituto superior de psicologia aplicada. Disponível em: <http://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/427/1/DM%20CAVA-A1.pdf>
- Cifali, M. (1992). A Dignidade de uma Profissão - Medos Esmiuçados. (A. Pinheiro, Trad.) In *Reveu Pratique de Formation*, pp. 1-3. Paris.
- Coutinho, C. (2011). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: teoria e prática*. Coimbra: Almedina.
- Enriquez, E. (abril/junho de 1997). Os desafios éticos nas organizações modernas. In *Administração de Empresas (ERA)*, V. 37, nº 22, pp. 6-17.
- Equipa Pim e Tito (2011). Projeto criativo para a creche. Mundicultura.

- Fernandes, A. (2006). A investigação-acção como metodologia. In *Projeto SER MAIS - Educação para a Sexualidade Online* (pp. 69-79). Porto: Universidade do Porto - Faculdade de Ciências. Artigo cedido pela professora Ana Luísa no âmbito da UC: Seminário de Investigação e de Projeto.
- Faria, M., & Paula, S. (2010). A afetividade na aprendizagem. In Saberes da educação, Vº 1, nº 1, pp. 1-9. Disponível em: <http://www.facsao Roque.br/novo/publicacoes/pdfs/sandra.pdf>
- Florêncio, D. (setembro de 2009). Família e processo educativo. In *Coisas de Criança - Um Guia para Pais e Educadores*, nº 22, pp. 6-7.
- Goldschmied, E., & Jackson, S. (2007). *Educação de 0 a 3 anos - O atendimento em Creche*. Porto Alegre: Artmed.
- Grave-Resende, L. (2002). *Diferenciação pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2011). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lantzman, M. (s.d.). *Curso de psicobiologia PUC - SP - O apego*. Disponível em Pet.vet.br: <http://www.pet.vet.br/puc/oapego.pdf>
- Lima, M. (1981). *O inquérito sociológico: problemas de metodologia*. Editorial Presença.
- Lowman, L., & Ruhmann, L. (may de 1998). Simply Sensational Spaces: A multi - "s" approach to toddler environments. In *young children*. Artigo cedido pela professora Sofia Figueira no âmbito da UC: Estágio em Creche.
- Magalhães, C., & Lopes, L. (2003). Interações entre pré-escolares: Possibilidades de análises. In *Psicologia ciência e profissão*, V. 23, nº 4, pp. 88-97. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pcp/v23n4/v23n4a13.pdf>
- Maia, J., & Lopes, V. (julho- dezembro de 2000). Períodos críticos ou sensíveis: Revisitar um tema polêmico à luz da investigação empírica. In *Paulista de*

Educação Física, nº 14, pp. 128-140. Disponível em:
<http://citrus.uspnet.usp.br/eef/uploads/arquivo/v14%20n2%20artigo3.pdf>

Marques, M., Neves, I., Pinheiro, A., Pinho, R., Oliveira, C., & Santos, V. (s.d.). O educador como prático reflexivo. Cadernos de estudo, nº 6, pp. 129-142. Disponível em:
http://repositorio.esepf.pt/bitstream/10000/122/2/Cad_6Educador.pdf

Meirieu, P. (2002). *A Pedagogia entre o Dizer e o Fazer: A Coragem de Começar*. Porto Alegre: Artmed.

Montagener, H. (1993). *A vinculação - A aurora da ternura*. Lisboa: Instituto Piaget.

Oliveira, C., Monteiro, L., Veríssimo, M., & Alves, S. (2003). Ansiedade de separação materna e adaptação psicossocial ao Pré-escolar. *Psicologia, Saúde & Doenças* V. 4, nº 2, pp. 221-229. Disponível em:
<http://www.scielo.mec.pt/pdf/psd/v4n2/v4n2a04.pdf>

Oliveira-Formosinho, J., Formosinho, J., Lino, D., & Niza, S. (2013). *Modelos curriculares para a educação de infância - construindo uma práxis de participação*. Porto : Porto Editora.

Ortiz, C. (01 de março de 2010). In *Revista nova escola: Adaptação e acolhimento*. Jeitos de Cuidar, Revista Avisa lá #2. Obtido em 23 de Junho de 2015:
<http://revistaescola.abril.com.br/gestao-escolar/acolhida-cisele-ortiz.pdf>

Perron, R. (1978). *As crianças inadaptadas*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Piaget, J. (1986). *O nascimento da inteligência na criança*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Piccinini, C., Soares, E., Lopes, R., & Bossi, T. (abril-junho de 2014). Adaptação à Creche e o processo de separação-indivduação: Reações dos bebês e sentimentos parentais. In *Psico*, V. 45, nº 2, pp. 250-260. Disponível em:
<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/view/16283/11715>

- Pinheiro, A. (2009) *Direitos das crianças - Da indiferença à violação: duas faces da mesma moeda. Uma perspetiva psicológica*. In Seminário: Pensar os Direitos Humanos Dignidade e Justiça para nós todos. ESE – IPS.
- Portugal, G. (1998). *Crianças, famílias e creches: Uma abordagem ecologica da adaptação do bebé à creche*. Porto: Porto Editora.
- Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em infantário - Cuidados e primeiras aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Rossetti-Ferreira, M., Vitoria, T., & Goulardins, L. (1998). Quando a criança começa a frequentar a creche ou a pré-escola. In M. Rossetti-Ferreira, A. Mello, T. Vitoria, A. Gosuen, & A. Chaguri, *Os Fazeres na Educação Infantil* (pp. 43-47). S. Paulo: Cortez Editora.
- Salamonde, C. (1981). *A importância do objeto transicional no desenvolvimento psíquico sadio*. Dissertação de Mestrado em Psicologia. Rio de Janeiro: Centro de Pós-Graduação em Psicologia - Instituto Superior de Estudos e Pesquisas Psicossociais - Fundação Getolio Vargas. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/9537/000019945.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Salvaterra, M. (2007). *Vinculação e adopção*. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa - Instituto Superior de Psicologia Aplicada. Disponível em: <http://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/75/1/TES%20SALV1.pdf>
- Sanches, I. (2005). Compreender, agir, mudar, incluir - Da investigação-acção à educação inclusiva. in *Lusófona de Educação*, nº 5, pp. 127-142.
- Schmidt, E., & Argimon, I. (maio-agosto de 2009). Vinculação da gestante e apego materno fetal. In *Paideia*, V.19, nº 43, pp. 211-220. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v19n43/08.pdf>
- Silveira, J., & Ferreira, M. (2005). *A formação do apego e suas implicações na construção de vínculos futuros*. Florianópolis: Familiare Instituto Sistêmico.

Disponível em: http://www.institutofamiliar.com.br/download_anexo/juline-aldane-silveira-e-maria-odete-amaral-ferreira.pdf

Sousa, A., Dias, A., Coutinho, C., Bessa, F., Ferreira, M., & Vieira, S. (2009). Investigação-acção: Metodologia preferencial nas práticas educativas. In *Psicologia Educação e Cultura*, V. 13, nº 2, pp. 345-479.

Souza, Â., Queiroz, D., Vall, J., & Vieira, N. (abril-junho de 2007). Observação participante na pesquisa qualitativa: Conceitos e aplicações na área de saúde. In *Enfermagem UERJ* V. 15, nº 2, pp. 276-283. Disponível em: <http://www.facenf.uerj.br/v15n2/v15n2a19.pdf>

Tafner, M. (s.d.). A construção do conhecimento segundo Piaget. In *Revista Cerebro & Mente. Brainstorming (Neuroforum sobre a relação cérebro / mente)*. Disponível em: <http://www.cerebromente.org.br/n08/mente/construtivismo/construtivismo.htm>

Vascencelos, T. (1997). *Ao redor da mesa grande: A prática educativa de Ana*. Porto: Porto Editora.

Vaz, G. (2007). A construção dos sociogramas e a teoria dos grafos. In *Brasileira de Psicodrama*, V. 17 nº 2, pp. 67-78. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicodrama/v17n2/a06.pdf>

Vieira, F., & Lino, D. (2007). As contribuições da teoria de Piaget para a pedagogia da infância. In J. Oliveira-Formosinho, T. Kishimoto, & M. Pinazza, *Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o Passado: Construindo o Futuro* (pp. 197-218). Porto Alegre: Artmed .

Vonta, T. (abril de 2009). As ideias de Vigotsky nas novas democracias. In *Noesis com a parceria da Revista Infância da Europa (APEI), destacável - Redescobrir Vigotsky*, nº 77, pp. 22-23.

Walsh, D., & Graue, M. (2003). *Investigação etnográfica com crianças: Teorias, métodos e ética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Walsh, D., Tobin, J., & Graue, M. (2002). A voz interpretativa: investigação qualitativa em educação de infância. In B. Spodek, *Manual de investigação em educação de infância* (pp. 1037-1059). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Winnicott, D. (1975). *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro: Imago Editora.

Wulff, F. (2010). *Adaptação de bebés à escola de educação infantil: Implicações na separação entre mãe e bebé*. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul - Faculdade de Educação. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/36687/000818348.pdf?sequence=1>

Documentos Institucionais

Projeto Educativo da Instituição A (2011/2015).

Regulamento Interno da Instituição B (2014/2018).

Projeto Pedagógico da Instituição A (2014/2015).

Plano de grupo da Instituição B (2014/2015).

Legislação

Circular (2011) *Avaliação na educação pré-escolar*. DGIDC. 11 de abril de 2011.

Circular (2010) *Gestão do currículo na educação pré-escolar*. DGIDC. 10 de outubro de 2010.

Decreto-Lei nº 240 (2001) *Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário*. DGIDC. 30 de agosto de 2001.

Decreto-Lei nº 241 (2001) *Perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1º Ciclo do ensino básico*. DGIDC. 30 de agosto de 2001.

Lei-quadro Educação Pré-escolar (1997) *Lei nº 5/97* (capítulo II. Artigo 2.º). Diário da República nº34. 10 de fevereiro de 1997.

Ministério da Educação. (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.

Produções Académicas

Dossier Pedagógico desenvolvido na Unidade Curricular: Estágio em Creche (2014/2015).

Produtos Académicos desenvolvidos na Unidade Curricular: Estágio em Jardim-de-Infância (2014/2015).

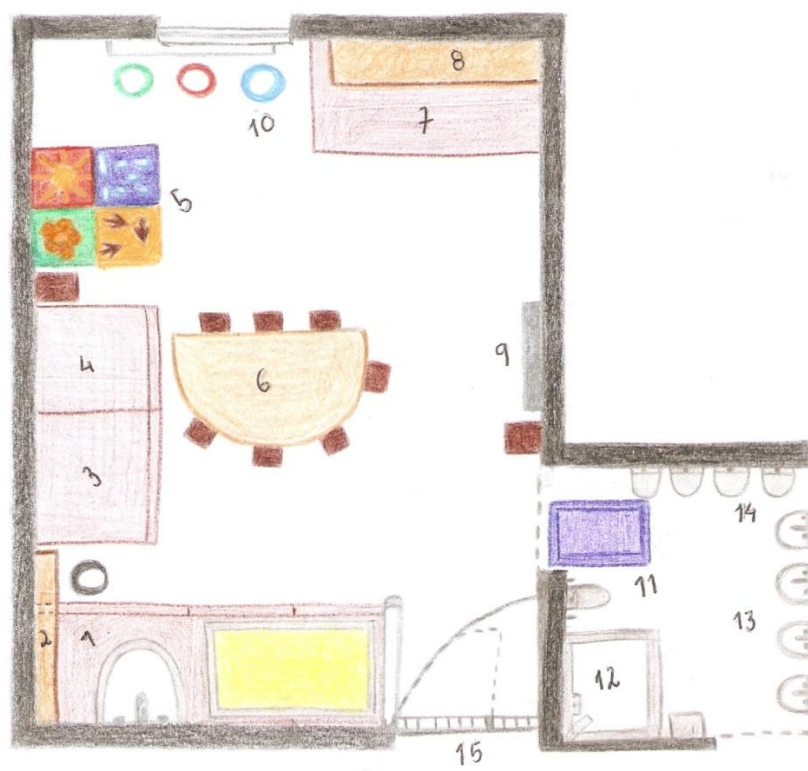
Produtos Académicos desenvolvidos na Unidade Curricular: Seminário de Investigação e de Projeto (2014/2015).

Apêndice

Índice de Apêndice

	Págs.
Apêndice I – Planta da sala (Instituição A)	146
Apêndice II – Rotina da sala (Instituição A)	147
Apêndice III – Planta da sala (Instituição B)	148
Apêndice IV – Rotina da sala (Instituição B)	149
Apêndice V – Fotografia (Nota de Campo, 16 de outubro de 2014)	150
Apêndice VI – Fotografia (Nota de Campo, 21 de outubro de 2014)	150
Apêndice VII – Fotografia (Nota de Campo, 18 de novembro de 2014)	151
Apêndice VIII – Fotografia (Nota de Campo, 3 de novembro de 2014)	151
Apêndice IX – Inquéritos por questionários	152
Apêndice X – Levantamento sociográfico	158
Apêndice XI – Sociograma	161
Apêndice XII – Entrevistas às crianças	162

Apêndice I - Planta da sala (Instituição A)



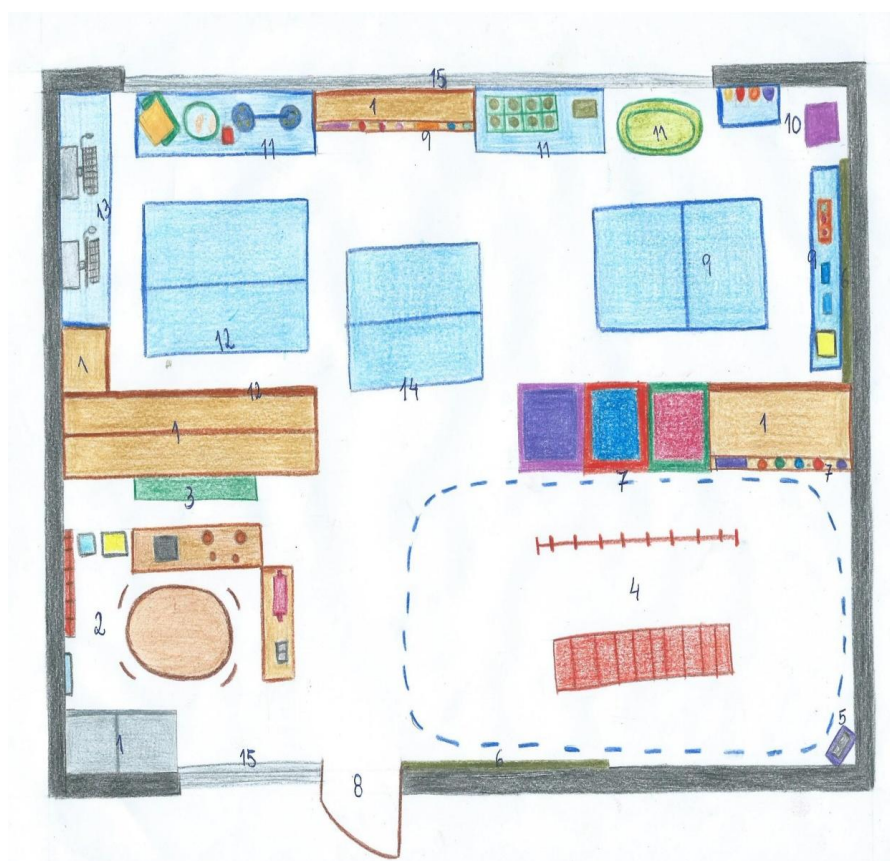
Legenda:

1. Armário com bacia; muda-fraldas na parte superior; parte inferior armário com vários materiais;
2. Prateleira para guardar os copos de água das crianças e algum co
3. Armário para aguardar os objetos de higiene e brinquedos;
4. Armário;
5. Zona do tapete;
6. Mesa com sete cadeiras;
7. Armário para guardar brinquedos;
8. Prateleira para guardar brinquedos;
9. Espelho;
10. Zona junto à janela com brinquedos;
11. Catres e uma sanita pequena adaptada;
12. Poliban;
13. Quatro bacias pequenas, cada uma com um espelho pequeno por cima;
14. Quatro sanitas pequenas;
15. Porta da sala e cancela.

Apêndice II - Rotina da sala (Instituição A)

Horário	Momento
7:30 – 9:30	Acolhimento
10:00 – 10:10	Pequeno momento de círculo
10:00 – 11:00	Explorações livres ou programadas
11:00 – 11:15	Pequeno momento de higiene
11:15 – 12:00	Refeição
12:00 – 12:30	Higiene e preparação para o repouso
12:30 - 15:00/15:30	Repouso
15:00 – 15:30	Higiene
15:30 – 16:15	Lanche
16:15 – 19:00	Exploração livre/Retorno à família

Apêndice III – Planta da sala (Instituição B)



Legenda:

1. Armários;
2. Área do Faz de Conta/Expressão Dramática;
3. Área da Biblioteca/Leitura;
4. Grande Grupo;
5. Armário com CD's de música;
6. Quadros;
7. Área das Construções;
8. Porta;
9. Área dos Jogos de Mesa;
10. Área da Arte;
11. Área das Experiências;
12. Expressão Plástica;
13. Área dos Computadores;
14. Área Central;
15. Janelas.

Apêndice IV – Rotina da sala (Instituição B)

Segunda-Feira-Quinta-Feira		Sexta-Feira		Dias:
8:30/9:30	Acolhimento	8:30/9:30	Acolhimento	Manhã
9:30/10:15	Reunião/planificação	9:30/10:15	Projeto de motricidade infantil	
10:15/10:30	Pequeno Lanche	10:15/10:30	Pequeno Lanche	
10:30/11:30	Atividades/projetos	10:30/10:45	Reunião/planificação	
11:30/11:50	Comunicações dos trabalhos	10:45/11:30	Atividade/ projetos	
11:50	Higiene	11:30/11:50	Comunicações dos trabalhos	
-----	-----	11:50	Higiene	
12:00	Almoço	12:00	Almoço	Tarde
--/13:20	Recreio/Exterior	--/13:20	Recreio/Exterior	
13:25	Higiene	13:25	Higiene	
13:30/15:00	Reunião de Conselho Trabalho de pequeno grupo/ trabalho participado	13:30/15:00	Assembleia quinzenal	
15:00/15:30	Avaliação	15:00/15:30	Balanço/Avaliação	
15:30	Saída	15:30	Saída	
15:30/18:30	Prolongamento		Prolongamento	

Apêndice V – Fotografia (Nota de Campo, 16 de outubro de 2014)



Apêndice VI – Fotografia (Nota de Campo, 21 de outubro de 2014)



Apêndice VII – Fotografia (Nota de Campo, 18 de novembro de 2014)



Apêndice VIII – Fotografia (Nota de Campo, 3 de novembro de 2014)



Apêndice IX – Inquérito às educadoras cooperantes

Guião dos inquéritos

Inquérito por questionário

Este inquérito por questionário tem como principal objetivo servir para fins académicos.

Será garantido o anonimato quer da instituição, quer das educadoras inquiridas.

Por favor, responda às seguintes questões. Sempre que possível agradeço que ilustre as suas respostas com exemplos.

Questões:

- 1. Qual é a sua opinião relativamente ao processo de adaptação das crianças à Creche/Jardim-de-infância?**
- 2. Quais as modalidades de apoio às crianças no sentido de facilitar o processo de adaptação das crianças à Creche/Jardim-de-infância?**
- 3. Como lida com as manifestações de angústia de algumas crianças durante o processo de adaptação?**

Resposta da educadora cooperante de creche

1. Qual é a sua opinião relativamente ao processo de adaptação das crianças à Creche?

Início a minha reflexão sobre o período de adaptação, referindo que a adaptação à creche, nem sempre é fácil, deverá ser um processo antecipado e progressivo de preparação entre os pais, a criança, a educadora e auxiliares.

Quando uma criança entra, pela primeira vez, na Creche a família também entra com ela na medida em que se trata de uma mudança na vida de todos os elementos da família e em que os adultos terão que ajudar a criança a enfrentar essa mesma mudança.

Existem muitas dúvidas que perturbam os pais. Todas as questões e inquietações são compreensivas e legítimas, mas no entanto, sem se aperceberem, os pais são os principais transmissores de ansiedade e angústia para as crianças.

A equipa pedagógica tenta tranquilizar os pais, pois é importante que haja da parte dos pais uma transmissão de segurança e conforto quando deixa os filhos na creche, mesmo que as crianças chorem.

Pretende-se que a adaptação seja feita gradualmente o que vai ajudar a criança a adaptar-se às rotinas e ao que a rodeia na creche, sem que seja de uma forma brusca e repentina, e assim, fará com que a ansiedade vá diminuindo.

Como refere Brazelton (2009:160), as separações tendem a ser difíceis, mas “não deixem de preparar o bebé sempre que tiverem de sair. A princípio deixem-no por curtos espaços de tempo com alguém que ele conheça e quando regressarem, mostrem-lhe que já voltaram, aumentando gradualmente esses períodos. O bebé está a desenvolver o conceito de independência e o de afastamento, mas à medida que o faz torna-se mais dependente”.

Neste sentido pretende-se o desenvolvimento de boas práticas que permitam colmatar as dificuldades e por sua vez promover o desenvolvimento harmonioso da criança e um apoio aos pais para o entendimento do processo pelo qual estão a passar.

2. Quais as modalidades de apoio às crianças no sentido de facilitar o processo de adaptação das crianças à Creche?

Nesta fase inicial da vida de uma criança, principalmente quando vai para a creche, há sempre um adulto na sala com quem a criança irá criar laços afectivos mais fortes. Esta Vinculação vai dar/trazer à criança uma maior segurança, que vai fazer com que esta se sinta protegida e consiga então, transmitir aos pais que está bem, serena e tranquila sempre que vai para a creche. A criança vai criando novos ritmos e aprendendo a fazer da sala o seu espaço.

Para facilitar o processo de adaptação das crianças à Creche existem diferentes Estratégias:

- Por norma, aconselha-se os pais que nos primeiros dias a criança fiquem poucas horas na creche, isto acontece porque a ansiedade dos pais é grande e reflecte-se nas crianças;
- Se a criança tem um objecto de Transição (chucha, boneco, fralda de pano, etc.) é importante que este a acompanhe, pois são usados por si como um suporte na conquista da autonomia, uma vez que são uma espécie de substituto materno e permitem à criança organizar-se na ausência das figuras de referência;
- É muito importante que os pais organizem os seus horários para que possam ir buscar a criança à hora combinada. O final do dia pode trazer ansiedade, especialmente se a criança percebe que os pais dos seus “amiguinhos” já os foram buscar. Imprevistos acontecem, mas se tiver que chegar mais tarde avise antecipadamente. O medo do abandono é normal e é muito importante para a criança sentir segurança e ter a certeza que os pais a vão buscar no final do dia;
- A entrada para a creche já é uma mudança muito significativa na vida da criança. Tirar a chucha, as fraldas, mudar de quarto, trocar a cama e outras alterações devem ser evitadas nesta fase.

A creche deverá ser entendida como uma grande parceira na educação, desenvolvimento e crescimento do seu filho, como adjuvante na transmissão das bases necessárias para o seu bem-estar físico, psíquico, emocional e intelectual.

3. Como lida com as manifestações de angústia de algumas crianças durante o processo de adaptação?

Nos primeiros dias a criança, tal como os pais, pode sentir alguma dificuldade, o que pode provocar sintomas de mal-estar, tais como: falta de apetite, perturbações de sono e situações de angústia.

Atitudes da equipa pedagógica:

- Criação de um clima de segurança afectiva individual e colectiva;
- Atenção individualizada, mas não exclusiva, sobretudo nos momentos quotidianos, assim como, na chegadas, despedidas, refeições, na higiene..., compreendendo como momentos de grande importância para a relação individual-afectiva com a criança (tratando de evitar a pressa, agonia, nervosismo, etc.);
- Conhecimento da criança através de: ficha de abordagem e conversas informais com ao pais, observação da criança e de suas reacções diante situações quotidianas;
- Convite aos pais para entrarem na sala estando presentes sempre que possam, desta forma, sentir-se-ão mais confiantes pois podem observar e participar nas actividades e rotinas da sala;
- Reunir o máximo de informação sobre as crianças.

Penso que pessoas que as acolhem e passam o dia com elas, são profissionais qualificados e com formação, sabem o que fazer e porque o fazem. Não se preocupe, porque ele fica em boas mãos. Se tiverem dúvidas ou não se sentirem seguros, não hesitem em marcar um atendimento com as técnicas responsáveis e transmitam-lhes como se sentem. Elas são as melhores pessoas para os apaziguar e esclarecer qualquer dúvida que persista.

Resposta da educadora cooperante de jardim-de-infância

1. Qual é a sua opinião relativamente ao processo de adaptação das crianças ao Jardim-de-infância?
2. Quais as modalidades de apoio às crianças no sentido de facilitar o processo de adaptação das crianças ao Jardim-de-infância?
3. Como lida com as manifestações de angústia de algumas crianças durante o processo de adaptação?

A adaptação a um novo espaço e a novas pessoas é um processo intrínseco ao desenvolvimento do ser humano e que se inicia desde muito cedo. Representa, para muitas crianças, o primeiro passo rumo à independência em relação aos pais.

Como é sabido, não existe uma duração exata do período de adaptação, ou seja, há crianças que levam uma semana, outras um mês ou até mais, dado que este processo também depende das características pessoais de cada um e da relação que tem com os familiares.

Além disso, é importante salientar que algumas crianças precisam de uma atenção especial e de algum colinho ou alguma conversa com um adulto, enquanto outras mostram-se, desde logo, muito autónomas e independentes e exploram livremente o novo espaço.

Segundo DAVINI (1999:45): A intensidade com que cada um vai experimentar, ou a forma como vai atravessar esse período, vai depender dos aspectos particulares de cada personalidade participante do processo e, também, da dinâmica familiar. Um fato a ser admitido é que essa separação é algo inevitável na vida de cada um de nós e, ainda que seja um processo doloroso, costuma trazer crescimento para todos os envolvidos.

O processo de adaptação da criança à escola é um período muito delicado, pois envolve toda a comunidade escolar da instituição na qual a criança está inserida. A separação afeta as crianças, a família e toda a equipa educativa.

O educador é o principal mediador da adaptação à vida escolar da criança e famílias, mas também ele passa pelo processo de adaptação, pois a cada ano que se inicia novas experiências, novos grupos. E como tal, as expectativas são muitas, a rotina de sala e muitas vezes da própria escola são modificadas diante das peculiaridades encontradas no processo de adaptação.

Considerando a importância do período de adaptação da criança ao pré escolar o educador deve ser facilitador neste processo, de forma lúdica, atrativa, segura, prazerosa, dando início ao processo de ensino-aprendizagem. O educador deve proporcionar um ambiente agradável e acolhedor com atividades lúdicas e prazerosas as quais facilitem todo o processo de adaptação e que estimule a individualidade e socialização da criança, como músicas e danças, jogos e brincadeiras, histórias, rimas lengalengas, entre outras.

Apêndice X – Levantamento sociográfico

Questões:

1 – Se viesses fazer um desenho nesta mesa que menino ou menina da tua sala escolhias?

2 – E quem mais?

Respostas:

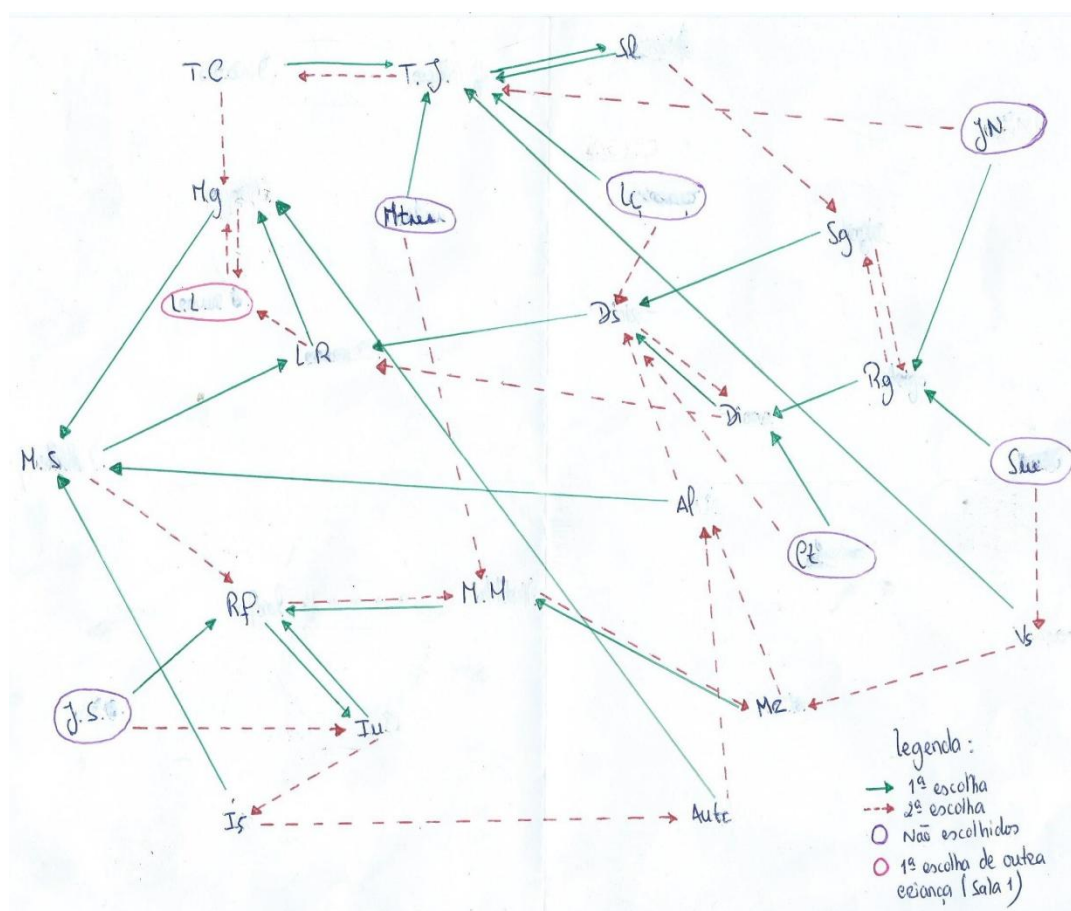
Nome	1ª Escolha	2.ª Escolha	Notas
Alc	MS	Ds	-----
Antc	Mg	Alc	-----
Ct	Di	Ds	-----
Di	Ds	LR	-----
Ds	LR	Di	Sg Mg TJ Rg Sm
In	Rf	Ir	MS MM Mg Antc Di
Ir	MS	Antc	LR
JN	Rg	In	MS LL LR TC In
JS	Rf	In	-----
LL	Escolheu uma menina de outra sala	Mg	LR
LR	Mg	LL	-----
Lç	TJ	Ds	Di
Mg	MS	LL	Antc
Mr	MM	Alc	Mg Antc LL LR In
Mtm	TJ	MM	TC Mr

			Inês (estagiária) JN
MM	Rf	Mr	Ir LR Antc Mg LL
MS	LR	Rf	Mg
Rf	In	MM	Ir MS
Rg	Di	Sg	LL
Sl	TJ	Sg	Antc
Sg	Ds	Rg	Sl
Sm	Rg	Vs	Sl Rf
TC	TJ	Mg	Sg Sl Antc LR LL
TJ	Sl	TC	Lç Rg
Vs	TJ	Mr	LR In

Escolhas das crianças:

Nome	1ª Escolha	2.ª Escolha	Total
Alc	0	2	2
Antc	0	1	1
Ct	0	0	0
Di	2	1	3
Ds	2	3	5
In	1	1	2
Is	0	1	1
JN	0	0	0
JS	0	0	0
LL	0	2	2
LR	2	1	3
Lç	0	0	0
Mg	2	2	4
Mt	0	2	2
Mtm	0	0	0
MM	1	2	3
MS	3	0	3
Rf	3	1	4
Rg	2	1	3
Sl	1	0	1
Sg	0	2	2
Sm	0	0	0
TC	0	1	1
TJ	5	1	6
Vs	0	1	1

Apêndice XI – Sociograma



Apêndice XII - Entrevistas às crianças

Alc

Lembras-te da 1ª vez que vieste para esta escola? Conta-me lá o que aconteceu nesses primeiros dias.

Sim. Brincámos e trabalhámos em matemática (jogos). Os pais não vieram no primeiro dia.

Lembras-te se nesses primeiros dias ficaste a pensar nos pais?

Sim. Fiquei um bocadinho a pensar nos pais.

Agora ainda pensas nos pais?

Não.

O que pensas sobre a escola?

[Não respondeu].

Gostas de cá estar?

Sim. Gosto mais de fazer desenhos.

Diz lá coisas que mais gostas de fazer na escola?

Ir para o faz-de-conta.

E quais são as coisas que menos gostas de fazer (ou que gostas, mas não tanto como as outras)?

Ir para as construções.

Se pudesses escolher uma coisa para fazeres mais na escola o que fazias?

Ir brincar.

Antc

Lembras-te da 1ª vez que vieste para esta escola? Conta-me lá o que aconteceu nesses primeiros dias.

Sim. A M (educadora) deu-me uma folhinha para fazermos uns desenhos para os nossos sacos. [...] Também tivemos a fazer um desenho.

Os pais tiveram cá?

Sim.

Lembras-te se nesses primeiros dias ficaste a pensar nos pais?

Sim pensei.

E agora, ainda pensas nos pais quando estás na escola?

Não.

O que pensas sobre a escola? Gostas de cá estar?

[Não respondeu]. Sim gosto.

Diz lá coisas que mais gostas de fazer na escola?

Desenhos.

E quais são as coisas que menos gostas de fazer (ou que gostas, mas não tanto como as outras)?

Fazer trabalhos difíceis.

Ct

Lembras-te da 1ª vez que vieste para esta escola? Conta-me lá o que aconteceu nesses primeiros dias.

Sim. Estava a fazer aqueles trabalhos ... aqueles num círculo.

Lembras-te se nesses primeiros dias ficaste a pensar nos pais?

Sim.

E agora, ainda pensas nos pais quando estás na escola?

Agora já não penso.

O que pensas sobre a escola? Gostas de cá estar?

Essa pergunta é um bocadinho difícil. [...] Eu às vezes não sei responder às perguntas. Eu é que acho que esta escola é um pouco diferente da minha, é só isso! [Qual escola?] Aquela que eu vou quando saí desta escola.

Diz lá coisas que mais gostas de fazer na escola?

Gosto de fazer trabalhos, trabalhos de matemática. [...] Gosto de ir a passeios novos. Só gosto destas duas coisas.

E quais são as coisas que menos gostas de fazer (ou que gostas, mas não tanto como as outras)?

Só gosto menos de fazer. [...] eu às vezes não gosto lá muito quando os amigos se zangam-se. [...] Às vezes o Mtm, ele diz que eu quero ser o monstro, mas que não quero. Eles fogem e eu quero dizer que não quero bincar assim. [...] Eu disse uma coisa a eles. Eu disse se eles quiserem que eu sou um monstro outra vez, eu não vou bincar com eles, eu não vou ouvir, vou andar e bincar com outra gente, que não seja má para mim, um pouco. [...] Mas eu binco com eles a outras coisas.

Diz lá as maiores dificuldades que já sentiste nesta escola?

Eu só tive dificuldade a fazer os trabalhos e isso. [...] aqueles que nos fazemos, sabes?
De matemática, eu tenho um pouco de dificuldade.

Di

Lembras-te da 1ª vez que vieste para esta escola? Conta-me lá o que aconteceu nesses primeiros dias.

Sim. Nós fizemos ... [não respondeu mais].

Lembras-te se nesses primeiros dias ficaste a pensar nos pais?

Sim pensei.

E agora, ainda pensas nos pais quando estás na escola?

Sim. Quando estou no prolongamento.

O que pensas sobre a escola? Gostas de cá estar?

Não respondeu. Sim gosta.

Diz lá coisas que mais gostas de fazer na escola?

Brincar.

E quais são as coisas que menos gostas de fazer (ou que gostas, mas não tanto como as outras)?

Não respondeu.

Ds

Lembras-te da 1ª vez que vieste para esta escola? Conta-me lá o que aconteceu nesses primeiros dias.

Lembro. O que nós fizemos eu não me lembro. Só me lembro que deram leite, cá na escola e a mãe trouxe pão. [...] Eu já não lembro das outras coisas. [...] Eu pensava logo que ia conseguir ler.

Lembras-te se nesses primeiros dias ficaste a pensar nos pais?

Não. Só penso em coisas novas. Eu agora já sei fazer totós. Já sei fazer enrolar as meias.

O que pensas sobre a escola? Gostas de cá estar?

Que vamos aprender muita coisa e que vamos fazer coisas novas. [...] E tou a desesperar para ir para a tina de água. No verão fomos para a tina de água, estava lá muitos brinquedos e água.

Diz lá coisas que mais gostas de fazer na escola?

Divertir-me. [...] Faço coisas novas e depois gosto. Também gosto de brincar.

E quais são as coisas que menos gostas de fazer (ou que gostas, mas não tanto como as outras)?

Não sei mesmo. Eu não gosto é de uma coisa! Que os meninos portem mal. Com os adultos.

Diz lá as maiores dificuldades que já sentiste nesta escola?

A dizer o que gosto menos da escola.

Se pudesses ser tu o “professor” durante um dia, o que escolherias fazer neste dia?

Ir para a tina da água.

In

Lembras-te da 1ª vez que vieste para esta escola? Conta-me lá o que aconteceu nesses primeiros dias.

Sim. Eu gostei que a L (assistente operacional) e a M (educadora) e a E (assistente operacional da componente de apoio à família) deiem as medalhas.

Lembras-te se nesses primeiros dias ficaste a pensar nos pais?

[Demorou a responder] Acho que sim.

E agora, ainda pensas nos pais quando estás na escola?

Ai não!

O que pensas sobre a escola? Gostas de cá estar?

Que eu gosto. Sim.

Diz lá coisas que mais gostas de fazer na escola?

Gosto de fazer jogos, pintura e fazer desenhos.

E quais são as coisas que menos gostas de fazer (ou que gostas, mas não tanto como as outras)?

Ir para as construções. Nunca fui. Porque não me apeteceu.

Diz lá as maiores dificuldades que já sentiste nesta escola?

Fazer aquele jogo [...] aquele jogo na mesa, aquele que tinha azul, cor-de-rosa, roxo e amarelo (jogo do abraço).

Se pudesses ser tu o “professor” durante um dia, o que escolherias fazer neste dia?

Eu fazia quase todos os dias pós jogos.

Ís

Lembras-te da 1ª vez que vieste para esta escola? Como foi o 1.º dia. Conta-me lá o que aconteceu nesses primeiros dias.

Sim. A M (educadora) estava a explicar a todos e aos pais coisas. Que quem perder um brinquedo as professoras não vão procurar, são os meninos.

Lembras-te se nesses primeiros dias ficaste a pensar nos pais?

Sim.

E agora, ainda pensas nos pais quando estás na escola?

Sim. Porque gosto deles.

O que pensas sobre a escola? Gostas de cá estar?

Que eu gosto muito dela.

Quando estás nesta escola pensas na tua escola antiga? Porquê?

Sim. Às vezes. Mas não penso muito.

Diz lá coisas que mais gostas de fazer na escola?

Gosto de fazer trabalhos novos. Gosto quando nós vamos passear e gosto de estar muito nesta escola.

E quais são as coisas que menos gostas de fazer (ou que gostas, mas não tanto como as outras)?

Gosto de fazer tudo. Eu não gosto muito quando os amigos dizem que eu não faço. A MM está sempre a dizer isso.

Se pudesses ser tu o “professor” durante um dia, o que escolherias fazer neste dia?

Fazer trabalhos novos. Eu gosto de fazer trabalhos novos.

ZN

Lembras-te da 1ª vez que vieste para esta escola? Conta-me lá o que aconteceu nesses primeiros dias.

Sim. Entrámos na escola, depois fomos para a sala, sentar-me na cadeira, depois a L (assistente operacional) chamou, fomos para a cozinha, comemos bolo e depois fui para a rua brincar e depois fomos embora para casa.

Lembras-te se nesses primeiros dias ficaste a pensar nos pais?

Sim. Porque tinha saudades deles e não conhecia esta escola.

E agora, ainda pensas nos pais quando estás na escola?

Não.

O que pensas sobre a escola? Gostas de cá estar?

Penso que gosto de aprender.

Diz lá coisas que mais gostas de fazer na escola?

Gosto de trabalhar com os amigos, gosto de fazer atividades com os amigos e gosto de brincar com os amigos.

E quais são as coisas que menos gostas de fazer (ou que gostas, mas não tanto como as outras)?

Não gosto que os amigos chatêm-se e andem à porrada.

Diz lá as maiores dificuldades que já sentiste nesta escola?

Foi a trabalhar os trabalhos mais difíceis. Fazer trabalhos de matemática. Às vezes são um bocadinho difíceis.

Se pudesses ser tu o “professor” durante um dia, o que escolherias fazer neste dia?

Mandar os amigos fazer trabalhos. Tipo trabalhos difíceis com letras.

Sabes! Quando eu entrei na escola tinha vergonha dos amigos. Agora já não. Já ando nesta escola há muito tempo. Mas às vezes tenho saudades da minha escola antiga. Lá na outra escola fazia trabalhos mais fáceis.

LR

Lembras-te da 1ª vez que vieste para esta escola? Conta-me lá o que aconteceu nesses primeiros dias.

Lembro. Nós a primeira vez que viemos, também vieram os pais, porque tivemos uma reunião para saber qual era as salas em que nós íamos ficar e as professoras. Também começámos a fazer trabalhos, mas não era como estes mais difíceis, eram mais fáceis, porque nos ainda tínhamos 5 anos e não sabíamos lá muito bem.

Lembras-te se nesses primeiros dias ficaste a pensar nos pais?

Não, eu não chorei. [...] Pensei. Eu pensava que eles iam embora, mas depois quando a professora M (educadora) disse que eles vinham, eu já não fiquei preocupada.

E agora, pensas nos pais quando estás na escola?

Não.

O que pensas sobre a escola? Gostas de cá estar?

Que é muito giro. Nós aprendemos coisas novas. E eu quando tava na minha escola antiga, eu fazia trabalhos, mas os outros dormiam e eu ficava sozinha a fazer trabalhos de letras que eu ainda não sabia e obrigavam-me a fazer! Eles queriam que eu aprendesse, mas era num caderno de linhas, mas eram minúsculas. Eu não gostava porque tavam-me a forçar a prender. [...] Nesta escola eu já não fico sozinha.

Diz lá coisas que mais gostas de fazer na escola?

Fazer os trabalhos, ouvir histórias, e brincar com os amigos.

E quais são as coisas que menos gostas de fazer (ou que gostas, mas não tanto como as outras)?

Eu gosto de fazer tudo. [...] Eu não gosto que eles se batam uns aos outros.

Diz lá as maiores dificuldades que já sentiste nesta escola?

Nos números tive um bocadinho, a pintar também tenho um bocadinho e a recortar.

Se pudesses ser tu o “professor” durante um dia, o que escolherias fazer neste dia?

Eu escolhia fazer trabalhos de números, de letras.

Já choraste nesta escola?

Não. Mas já vi os amigos a chorar. No primeiro dia, muitos meninos choraram, eu não sei porque eles estavam a chorar! Se os pais iam voltar, porque é que eles estavam a chorar? Eu andei com duas meninas, a M e a In, nas minhas duas escolas e elas também choraram aqui, eu não sei porquê, elas já me conheciam!

LL

Lembras-te da 1ª vez que vieste para esta escola? Conta-me lá o que aconteceu nesses primeiros dias.

A 1.ª vez foi de uma reunião que tinham marcado, para pais e filhos, e para conhecermos também a escola, onde são os sítios, para não termos tantas baralhações. Nesse dia havia uma parte em que os pais iam embora e nós ficamos na escola. [...] Eu quando vinha para esta escola tinha curiosidade para saber o que havia, como era um sítio novo.

Lembras-te se nesses primeiros dias ficaste a pensar nos pais?

Não! Eu diverti-me é claro! A escola também é uma coisa importante, sem termos com muitas preocupações

E agora, ainda pensas nos pais quando estás na escola?

Não. Não penso, penso muito. Porque eu nunca pensei numa coisa dessas! Eu entertenho e quando eu fico divertida com as coisas que estou a fazer, penso nas coisas que estou a fazer e não penso na minha família, é claro!

O que pensas sobre a escola? Gostas de cá estar?

O que penso eu? Que também é engraçada e também é divertida aprender coisas novas nestas escolas.

Diz lá coisas que mais gostas de fazer na escola?

Fazer coisa, tipo trabalhos mais mexidos, aqueles trabalhos com vários materiais, para colar e recortar. Também gosto de aprender coisas, sem ser trabalhos, podem ser coisas novas, aprender jogos novos, também é divertido.

E quais são as coisas que menos gostas de fazer (ou que gostas, mas não tanto como as outras)?

É que eu gosto tudo de fazer nesta escola. Eu não gosto quando os amigos ficam assim chateados uns com os outros e depois fazem confusão, uns com outros, mesmo que quando aconteça comigo também não gosto. Eu penso melhor e depois peço desculpa ao amigo.

Quando estás nesta escola pensas na tua escola antiga? Porquê?

Não.

Diz lá as maiores dificuldades que já sentiste nesta escola?

Maior dificuldade? Foi pronto tava com dificuldade com os amigos, porque não conhecia ninguém.

Já choraste nesta escola? O que aconteceu para chorares?

Às vezes choro, mas é muito raro chorar. Não me lembro assim de repente.

Se pudesses ser tu o “professor” durante um dia, o que escolherias fazer neste dia?

Bem eu decidia perguntar aos amigos [...] por exemplo eu dizia: “Sg que trabalho é que queres fazer?” E eles respondia. Eu deixava. Pois como nunca fizeram. Eu devia dar um bocadinho de oportunidade. Porque pronto eu também gosto de dar oportunidades. Na escola as professoras é que escolhem os trabalhos.

Lc

Lembras-te da 1ª vez que vieste para esta escola? Conta-me lá o que aconteceu nesses primeiros dias.

Sim. Nós não tínhamos nenhuma estagiária e nós não fomos a nenhuma área, fomos um bocadinho brincar para a rua. Quando fomos comer, comemos com os pais e depois os pais levaram-nos para casa.

Lembras-te se nesses primeiros dias ficaste a pensar nos pais?

Pensei, porque tava a pensar se eles vinham lá ou não. Senti falta dos meus pais, não estava habituado a esta escola.

E agora, ainda pensas nos pais quando estás na escola?

Não. Eu agora sei que eles depois vêm-me buscar. Eu no primeiro e no segundo dia tive só a pensar nos meus pais, se eles iam-me buscar ou se não iam. Eles foram-me buscar nesses dois dias.

O que pensas sobre a escola? Gostas de cá estar?

Gosto muito. A escola tem trabalhos divertidos.

Diz lá coisas que mais gostas de fazer na escola?

Trabalhar, gosto muito de fazer trabalhos. Só de vez em quando é que faço os trabalhos male. [...] Gosto de brincar na rua. [...] Não brinco muito na sala porque ando sempre a trabalhar.

E quais são as coisas que menos gostas de fazer (ou que gostas, mas não tanto como as outras)?

Nada. Não gosto que eles me fazem mal num dia e no outro andem sempre a chatear-me para brincar com eles.

Diz lá as maiores dificuldades que já sentiste nesta escola?

Em uma coisa que é do prelongamento, que eu não gosto, eu detesto. O DA que tem uma mochila igual tá só a minha mostra outras partes dela, porque quer que mochila dele não seja igual à minha. Eu tenho muita dificuldade em mostrar ao DA que a minha lancheira é igual à dele.

Já choraste nesta escola? O que aconteceu para chorares?

Quando era do prelongamento, era quando a minha avó ia-me buscar muito cedo ao prelongamento, ficava bué pouco tempo. Não tinha tempo para brincar, a minha avó chagava logo. Agora um dia eu disse a ela para deixar ficar mais tempo. Mas só que eu uns dias eu digo a ela para ir para lá para fora esperar um bocadinho, e ela em vez de fazer o que eu digo, não, vai para o Wall de entrada e eu fico só um minuto.

Se pudesses ser tu o “professor” durante um dia, o que escolherias fazer neste dia?

Mandava todos trabalhar, porque eu gosto muito de fazer trabalhos, é a minha coisa favorita.

Mg

Lembras-te da 1ª vez que vieste para esta escola? Conta-me lá o que aconteceu nesses primeiros dias.

Lembro. A primeira coisa é que eu estava muito nervosa. Porque não sabia o que ia acontecer. Fizemos um trabalho que estava no meu dossier. Era para desenharmos nós. Já não lembro de mais.

Lembras-te se nesses primeiros dias ficaste a pensar nos pais?

Fiquei. Eu no primeiro dia sentia tantas saudades deles. Eu gosto muito deles. Eu sem eles, eu só penso neles e fico toda com alegria quando os vejo.

E agora, ainda pensas nos pais quando estás na escola?

Não tenho assim muito tempo. Tenho trabalhos, para começar, tenho trabalhos para acabar e tenho que me divertir. Só tenho tempo um bocadinho.

O que pensas sobre a escola? Gostas de cá estar?

Eu penso que gosto muito dela. Gosto dos trabalhos que nós fizemos. Todos! Eu também não sou menina para não gostar. Eu gosto de tudo Inês. Eu não sei explicar o que eu não gosto!

E quais são as coisas que menos gostas de fazer (ou que gostas, mas não tanto como as outras)?

Não gosto de nada.

Há alguma coisa que gostas muito de fazer, mas que achas que não fazes tanto nesta escola? Conta lá?

Mais passeios. Para conhecer mais o mundo. Eu gostava muito de conhecer o mundo

Diz lá as maiores dificuldades que já sentiste nesta escola?

Eu não senti nenhuma dificuldade.

Já choraste nesta escola? O que aconteceu para chorares?

Já quando me aleijei. Também nas primeiras vezes chorei, porque sentia a falta dos meus pais. Agora ainda sinto, mas já não é da mesma forma. Eu estava mais habituada a ficar com os pais do que com as professoras e com os amigos.

Se pudesses ser tu o “professor” durante um dia, o que escolherias fazer neste dia?

Mandava os meninos estarem com atenção. Gostava de fazer mais passeios.

Quando estás nesta escola pensas na tua escola antiga? Porquê?

Não. Nem sequer me lembro.

Mt

Lembras-te da 1ª vez que vieste para esta escola? Conta-me lá o que aconteceu nesses primeiros dias.

Xim. (Não respondeu o que fez).

Lembras-te se nesses primeiros dias ficaste a pensar nos pais?

Xim. Poque eu gosto muito da mãe, ela binca comigo

E agora, ainda pensas nos pais quando estás na escola?

Não.

Diz lá coisas que mais gostas de fazer na escola?

Bincar. Gosto de fazere desenhos. Bincar nas construções.

E quais são as coisas que menos gostas de fazer (ou que gostas, mas não tanto como as outras)?

Quando os amigos fazem barulho. Quando os amigos batem. Quando os amigos se empurrem

Quando estás nesta escola pensas na tua escola antiga? Porquê?

Um bocadinho. Sinto falta das minhas professoras.

Diz lá as maiores dificuldades que já sentiste nesta escola?

Não tenho.

Há alguma coisa que gostas muito de fazer, mas que achas que não fazes tanto nesta escola? Conta lá?

Fazer desenhos, pintar, brincar com os amigos

Já choraste nesta escola? O que aconteceu para chorares?

Foi só uma vez. Porque eu gosto muito do meu pai e da minha mãe.

Se pudesses ser tu o “professor” durante um dia, o que escolherias fazer neste dia?

Fazere desenhos. Tabalhos. Contar uma história.

Mtm

Lembras-te da 1ª vez que vieste para esta escola? Conta-me lá o que aconteceu nesses primeiros dias.

Sim. A M (educadora) ia mostrar-me a sala. A mãe teve cá. A M tava a conversar com a mãe e a E (irmã) tava a ver as coisas da escola.

Lembras-te se nesses primeiros dias ficaste a pensar nos pais?

Sim.

E agora, ainda pensas nos pais quando estás na escola?

Sim. Penso muito. Penso que a mãe foi embora de manhã. Eu fico contente quando a mãe vem buscar à escola.

O que pensas sobre a escola? Gostas de cá estar?

Sim.

Diz lá coisas que mais gostas de fazer na escola?

Gosto de fazer trabalhos, gosto de ficar nas áreas e gosto de ouvir uma história.

E quais são as coisas que menos gostas de fazer (ou que gostas, mas não tanto como as outras)?

Não gosto? Mas eu gosto da escola! Não gosto de estar ao pé dos meninos. Alguns se portam mal e alguns se portam bem.

O ZS não é! Quando eu tava a por o chapéu não é! Ele bateu-me nas costas e eu fiquei triste.

Diz lá as maiores dificuldades que já sentiste nesta escola?

Com os meninos. Quando os meninos me ajudam. A In pequena ajudou-me a fazer um coração.

Já choraste nesta escola? O que aconteceu para chorares?

Não.

Se pudesses ser tu o “professor” durante um dia, o que escolherias fazer neste dia?

Gostava que os meninos fossem acabar os trabalhos e ir para as áreas e escrever e ler. Também que gostem de escrever no quadro. Quando eu escrevia, os meninos tinham que copiar.

MM

Lembras-te da 1ª vez que vieste para esta escola? Conta-me lá o que aconteceu nesses primeiros dias.

Sim. Eu não quero contar tudo. (Não respondeu mais).

Lembras-te se nesses primeiros dias ficaste a pensar nos pais?

Demorou a responder. Eu acho que sim.

E agora, ainda pensas nos pais quando estás na escola?

Sim. Tenho saudades deles.

O que pensas sobre a escola? Gostas de cá estar?

Não respondeu.

Diz lá coisas que mais gostas de fazer na escola?

Fazer jogos, ir para o faz-de-conta, desenhos e mais nada.

E quais são as coisas que menos gostas de fazer (ou que gostas, mas não tanto como as outras)?

Trabalhos, pintura.

Diz lá as maiores dificuldades que já sentiste nesta escola?

Não senti nenhuma. Fiquei chateada com o ZS quando ele me pisou.

Há alguma coisa que gostas muito de fazer, mas que achas que não fazes tanto nesta escola? Conta lá?

Jogos, o que a Di faz, porque eu ando a fazer desenhos.

Já choraste nesta escola? O que aconteceu para chorares?

Não. Eu acho que não.

Se pudesses ser tu o “professor” durante um dia, o que escolherias fazer neste dia?

Ir para os jogos, desenhos e para o faz-de-conta.

MS

Lembras-te da 1ª vez que vieste para esta escola? Conta-me lá o que aconteceu nesses primeiros dias.

Sim. No primeiro dia vim para a escola. Eu tive a brincar na sala, tive a fazer desenhos para a minha mãe, porque ainda não conhecia ninguém.

Lembras-te se nesses primeiros dias ficaste a pensar nos pais?

Sim. Porque tinha saudades dos pais.

E agora, ainda pensas nos pais quando estás na escola?

Não. Porque já me habituei a estar aqui na escola.

O que pensas sobre a escola? Gostas de cá estar?

Que é muito gira.

Diz lá coisas que mais gostas de fazer na escola?

Fazer coisas novas, ir ao recreio, de fazer a ginástica, ir para os desenhos, ir para o faz-de-conta, também gosto de estar nas construções.

E quais são as coisas que menos gostas de fazer (ou que gostas, mas não tanto como as outras)?

Eu gosto de tudo.

Diz lá as maiores dificuldades que já sentiste nesta escola?

A primeira vez que fiz os trabalhos tive um bocadinho de dificuldades, porque nessa altura, foi um trabalho fácil para outros meninos, mas para mim foi difícil. Mas depois perguntei à M (educadora). Eu só tinha percebido uma parte. [...] Eu de vez enquanto eu zango-me e quero ir para casa, mas depois peço brincadeira com os meninos e sinto-me melhor.

Há alguma coisa que gostas muito de fazer, mas que achas que não fazes tanto nesta escola? Conta lá?

Ir mais vezes para o recreio, mais vezes trabalhar para a sala e mais vezes para as construções e para o faz-de-conta.

Se pudesses ser tu o “professor” durante um dia, o que escolherias fazer neste dia?

Eu gostava de ser a professora nesse dia. [...] Faria eles brincar um bocadinho e depois chamava uns quatro para fazerem um trabalho. Depois chamava outros quatro e os primeiros iam brincar. Depois os segundos iam brincar e chamava outros quatro. (Na minha escola antiga faziam assim).

Rf

Lembras-te da 1ª vez que vieste para esta escola? Conta-me lá o que aconteceu nesses primeiros dias.

Sim. No primeiro dia nós fizemos uns desenhos para o saco de pano. Depois os pais foram-se embora, nós fomos lanchar, ali (apontando para o refeitório).

Lembras-te se nesses primeiros dias ficaste a pensar nos pais?

Não, fiquei a pensar na escola.

E agora, ainda pensas nos pais quando estás na escola?

Não.

O que pensas sobre a escola? Gostas de cá estar?

Que gosto.

Diz lá coisas que mais gostas de fazer na escola?

Fazer tabalho, fazer pintura e de ir para o recreio. Gosto de ir para o faz-de-conta.

E quais são as coisas que menos gostas de fazer (ou que gostas, mas não tanto como as outras)?

Ficar sentado muito tempo (no grande grupo), ficar à espera muito tempo à espera do trabalho e ficar muito tempo sentando no refeitório.

Diz lá as maiores dificuldades que já sentiste nesta escola?

De recortar e de escrever matemáticas como nós fizemos ontem.

Há alguma coisa que gostas muito de fazer, mas que achas que não fazes tanto nesta escola? Conta lá?

Ir para o cavalete porque só fui desde ontem e hoje, porque estou sempre no faz-de-conta.

Se pudesses ser tu o “professor” durante um dia, o que escolherias fazer neste dia?

Fazer matemática, ler livros, ir para as áreas e fazer aquela dança para uma escola (ensaio de trabalho de articulação com o 1.º ciclo).

Uma vez, um menino, disse no prolongamento “se tu fores guardar a boneca nós brincamos contigo” e eu fui guardar. Mas depois eles não quiseram brincar. Era só para pregar uma partida.

Já choraste nesta escola?

Sim. Quando eu estou sentado de castigo. Quando estou sentado às vezes, quando a M (educadora) ralha comigo e quando eu me aleijo. Quando eu estou a brincar e aleijo um menino e depois eu estou triste porque eles depois já não querem brincar comigo.

Rg

Lembras-te da 1ª vez que vieste para esta escola? Conta-me lá o que aconteceu nesses primeiros dias.

Sim. No primeiro dia foi em 2014. Também fui para o ginásio, aprender as regras. Sim bem, depois passei muito tempo à espera. Eu ate fiquei farto de estar muito tempo à espera para entrar na sala. Depois fomos embora para as nossas casas.

Lembras-te se nesses primeiros dias ficaste a pensar nos pais?

Não bem. Eu estava a divertir-me.

E agora, ainda pensas nos pais quando estás na escola?

Sim bem. Até quando alguém me aleija eu penso logo.

O que pensas sobre a escola? Gostas de cá estar?

Eu penso que esta escola ensina muitas coisas.

Diz lá coisas que mais gostas de fazer na escola?

Fazer projetos e também gosto de brincar com os amigos. Gosto de brincar com o Sérgio. Nós apanhamos a Mg (criança).

E quais são as coisas que menos gostas de fazer (ou que gostas, mas não tanto como as outras)?

Mas eu não gosto que os amigos discutam e mas eu não gosto que os amigos fazem tanto barulho mas à hora do comer. Não gosto! Eu não gosto que a LR. passa a vida a dizer umas coisas sobre mim que eu faço as coisas mal. Eu não gosto. Ela não sabe o que eu estou a fazer. Eu faço as coisas de outra maneira. Isso é falta de educação!

Uma altura eu fiquei sentando triste e uns amigos foram ter comigo, mas repararam que eu estava triste mas depois eu contei a eles. E depois deles (Mtm, ZN e Vs) disseram para eu ir brincar com eles.

Diz lá as maiores dificuldades que já sentiste nesta escola?

Tabalhare com as aguarelas. Não sei tabalhare. Porque temos que por tintas que acabam muito rápido e depois eu tenho que pintar, molhar por na tinta, pintar, molhar por na tinta, pintar, molhar, por na tinta!

Há alguma coisa que gostas muito de fazer, mas que achas que não fazes tanto nesta escola? Conta lá?

No ginásio, eu gostava de fazer um liberinto feito de colchões para nos ultrapassarmos para o outro lado.

Se pudesses ser tu o “professor” durante um dia, o que escolherias fazer neste dia?

Anh. Estou a pensar! Ah! Também mandava os meninos brincar, mas depois passado um bocadinho, só quatro minutos iam-mos trabalhar. Depois íamos almoçar, depois íamos brincar na rua. Depois passados uns minutos, 11 nós íamos para a sala trabalhar outra vez. Depois acaba muito rápido porque íamos brincar.

Já choraste nesta escola?

Não. Eu lembro de umas coisas que já aconteceram há muito, muito, muito, muito. Muito, muito tempo. Em casa.

Vs

Lembras-te da 1ª vez que vieste para esta escola? Conta-me lá o que aconteceu nesses primeiros dias.

Lembro-me. Eu entrei. Andei. Havia lá uma porta, uma casa de banho e vi três salas. Eu entrei na sala 2. Naquela sala eu brinquei, trabalhei. Tu ainda não estavas cá.

Lembras-te se nesses primeiros dias ficaste a pensar nos pais?

Não me lembro. Foi em que dia? Eu acho que foi no 25, ou do 10 ou do 5. [...] Eu acho que sim. Eu acho que logo não. Só que eu gostava de voltar a pensar outra vez. Apetecia-me. (pausa) eu gosto muito deles. Às vezes sim. Às vezes quando se vão embora eu ponho-me a brincar, mas eu depois lembro-me, quero dar mais um beijinho e não posso. Porque eu tenho que ir trabalhar. Eu depois fico todo a chorar, triste. Eu gostava de ir com eles.

O que pensas sobre a escola? Gostas de cá estar?

Mais ou menos. [Porquê?] não sei. Eu às vezes gosto de brincar sozinho. [Porquê?] Estava a tentar lembrar-me, mas não consigo. [...] Gosto mais de brincar sozinho, mas às vezes gosto de brincar com os amigos, como hoje. [Os amigos convidam para brincar contigo?] Não. [Tu convidas os meninos para brincarem contigo?] todos os dias não, mas alguns sim, porque às vezes eles estragam lá na minha casa e eu não gosto de emprestar. Eu não ia convidar porque eu acho que estragavam. Eu não gosto dos que estão sempre aborrecer-me e a chatear-me (ZS). [...] Eu só gosto de convidar meninas. (Mt, eu gosto dela, Ct, não gosto que a chateiam, eu digo a eles para pararem, e digo a eles que ela não quer ser o monstro, eu gostava de uma da minha escola antiga, a Fd). Às vezes alguns chateiam. [...] Às vezes alguns brincam comigo nas construções.

Diz lá coisas que mais gostas de fazer na escola?

Brincar. [E os trabalhos?] Mais ou menos. [Os que mais gostas?] Alguns que têm uns joguinhos.

E quais são as coisas que menos gostas de fazer (ou que gostas, mas não tanto como as outras)?

Tirarem os brinquedos que são da casa, às vezes não gosto quando alguém tira. Eu vou logo dizer.

Diz lá as maiores dificuldades que já sentiste nesta escola?

Não tive. [...] Às vezes fico todo chateado com uma coisinha. Uma vergonha quando alguém esta sempre a bater-me. Depois eu digo logo ao pai que quero ficar em casa. Quando eu tinha 4 anos. (na outra escola). Às vezes eu não gosto de vir para esta escola, porque tenho medo de alguém bater-me.

Pensas na tua antiga escola?

Sim, tenho saudades da outra. Eu gostava mais daquela.

Se pudesses ser tu o “professor” durante um dia, o que escolherias fazer neste dia?

Eu algum dia desejava ser escritor. Eu gostava de dizer aos meninos: “Façam os trabalhos?” Sim, mas sabes quantos? Três! Mas todos diferentes: dois sobre os pintos, e o outro diferente (bichos-da-seda). Às vezes quando os pais trabalham ganham dinheirinho para comprar coisas.

Já choraste nesta escola?

Eu já te contei a parte que às vezes sinto saudades do pai e da mãe. Mas eu às vezes também choro quando me aleijam. Às vezes eu não gosto quando eles arranham-me, eu também choro.

SI

Lembras-te da 1ª vez que vieste para esta escola? Conta-me lá o que aconteceu nesses primeiros dias.

No primeiro dia fui um bocadinho à minha tia e depois fui para a reunião. Tivemos um bocadinho no grande grupo.

Lembras-te se nesses primeiros dias ficaste a pensar nos pais?

Sim. Tinha muitas saudades da mãe. Às vezes não vinha à escola porque atrasava-me

E agora, ainda pensas nos pais quando estás na escola?

Só penso agora do pai porque o pai tenho muitas saudades dele. O pai está em Cana Francesa. Também penso na mãe e nos manos. Penso todo o dia.

O que pensas sobre a escola? Gostas de cá estar?

É um sítio muito giro, podemos aprender muito.

Diz lá coisas que mais gostas de fazer na escola?

Gosto das construções, dos computadores e de fazer trabalhos de matemática e de desenhos. Não gosto quando os amigos são queixinhas.

E quais são as coisas que menos gostas de fazer (ou que gostas, mas não tanto como as outras)?

Pintura. Era só meter o pincel e pintar.

Diz lá as maiores dificuldades que já sentiste nesta escola?

Os desenhos do trabalho dos pintos. E o desenho de pintar dentro do risco (pintar imagens, sem sair fora dos riscos).

Há alguma coisa que gostas muito de fazer, mas que achas que não fazes tanto nesta escola? Conta lá?

De jogar e brincar. Por causa dos ensaios.

Se pudesses ser tu o “professor” durante um dia, o que escolherias fazer neste dia?

Mandar a eles arrumar e brincar pouco tempo. Ah brincar muito. Depois arrumar para o almoço. Depois brincavam mais um bocadinho. Depois mandava arrumar e fazia uns desafios muito difíceis que é para eles serem muito espertos. O B não sabe ler e faz birras o Z já sabe ler e escrever.

Já choraste nesta escola?

Já. Não gosto que ralhem comigo. (foi primeira vez). Fiquei triste quando ralhaste comigo.

Sg

Lembras-te da 1ª vez que vieste para esta escola? Conta-me lá o que aconteceu nesses primeiros dias.

Sim. Também tivemos a beber leite e a ver como era ele. Nesse dia também tivemos a comer bolo. Também a nossa professora disse o nome dela.

Lembras-te se nesses primeiros dias ficaste a pensar nos pais?

Não fiquei a pensar nos pais.

E agora, ainda pensas nos pais quando estás na escola?

Não. Nem sinto saudades.

O que pensas sobre a escola? Gostas de cá estar?

Penso que aprendemos muitas coisas.

Diz lá coisas que mais gostas de fazer na escola?

Brincar. Depois de fazermos os trabalhos também brincamos. Também gosto de ver livros.

E quais são as coisas que menos gostas de fazer (ou que gostas, mas não tanto como as outras)?

Não gosto de bater aos amigos. Não gosto quando os amigos se batam.

Diz lá as maiores dificuldades que já sentiste nesta escola?

Tinha dificuldades nos trabalhos. Não consegui perceber muito bem como se faziam os trabalhos. Também quando eu tinha dificuldades também tremia.

Há alguma coisa que gostas muito de fazer, mas que achas que não fazes tanto nesta escola? Conta lá?

Jogar à bola. Experimentar jogar com os meus amigos. Mas com os chatos não. Eu não sou amigo do ZS, ZN do resto sou todos. Gosto do Ds, do TJ, TC, do Sm, do Rg.

Se pudesses ser tu o “professor” durante um dia, o que escolherias fazer neste dia?

Fazer trabalhos, também brincar, ver livros.

Já choraste nesta escola?

Não sei se chorei, quando tremia. Mas agora já não.

Sm

Lembras-te da 1ª vez que vieste para esta escola? Conta-me lá o que aconteceu nesses primeiros dias.

Sim. No dia 5 ouvi uma história. Não me lembro.

Lembras-te se nesses primeiros dias ficaste a pensar nos pais?

Sim.

E agora, ainda pensas nos pais quando estás na escola?

[Demorou a responder] Não.

O que pensas sobre a escola? Gostas de cá estar?

Eu já conhece esta escola. Sim. Mas também gostava de ir para a casa. Para não me tarem a chatear. Eu gostava de estar em casa para não ver palhaçadas.

Diz lá coisas que mais gostas de fazer na escola?

Brincar na sala.

E quais são as coisas que menos gostas de fazer (ou que gostas, mas não tanto como as outras)?

[Demorou a responder] Não.

Diz lá as maiores dificuldades que já sentiste nesta escola?

Não.

Se pudesses ser tu o “professor” durante um dia, o que escolherias fazer neste dia?

[Demorou a responder] Eu só me tou a lembrar que o pinto já é grande. Mas o outro pinto está doente.

Já te sentiste triste na escola?

Nunca senti triste na escola.

Já choraste nesta escola?

Na rua, quando nos estávamos no cantinho do macaquinho do chines, o Z queria ser sempre. Eu já não quero brincar com eles, e com o Mtm.

TC

Lembras-te da 1ª vez que vieste para esta escola? Conta-me lá o que aconteceu nesses primeiros dias.

Tivemos de usar uns colares como usamos nos passeios, os pais estavam à porta e depois foram-se embora. Entretanto fomos lanchar, eu fui o responsável na primeira vez. Conheci o TJ foi o meu primeiro amigo nesta escola.

Lembras-te se nesses primeiros dias ficaste a pensar nos pais?

Não.

E agora, ainda pensas nos pais quando estás na escola?

Penso algumas vezes quando é três e meia quando os pais vêm buscar.

O que pensas sobre a escola? Gostas de cá estar?

Penso que a escola é divertida, gosto das professoras todas, também do prolongamento e também gosto das estagiárias. Eu gosto de estar nesta escola. É muito gira. Gosto de brincar nesta escola, gosto dos trabalhos e gosto de almoçar nesta escola.

Diz lá coisas que mais gostas de fazer na escola?

Gosto de brincar com os amigos. Gosto das formas da sala. Tou a falar com esta a sala (organização da sala).

E quais são as coisas que menos gostas de fazer (ou que gostas, mas não tanto como as outras)?

Não gosto assim tanto que os amigos não se entendam. Não gosto muito de fazer o jogo da estátua, porque aquele jogo tem musica e depois para.

Diz lá as maiores dificuldades que já sentiste nesta escola?

Senti maiores dificuldades em [...] acho que não tive nenhuma. Ah tive dificuldade em dizer as coisas, quando os amigos perguntavam uma coisa eu só dizia coisas. (Necessidade de responder logo às perguntas das pessoas). Eu agora já mudei, já penso e já digo bem. Às vezes sentia dificuldades nos trabalhos quando dizia disparates.

Se pudesses ser tu o “professor” durante um dia, o que escolherias fazer neste dia?

Escolhia fazer o trabalho sobre o ciclo da vida do humano. Trabalhávamos um bocadinho de manhã e depois à tarde fazíamos outra vez. Também fazíamos um projeto sobre as cores da bandeira de Portugal.

Já choraste nesta escola?

Foi quando eu fiquei triste, quando os amigos dizem que não querem brincar comigo e quando o T me empurrou do pneu. Eu tenho medo que digam algum dia que não querem ser meus amigos. Eu chorei quando me empurraram do pneu.

ZS

Lembras-te da 1ª vez que vieste para esta escola? Conta-me lá o que aconteceu nesses primeiros dias.

Não.

Lembras-te se nesses primeiros dias ficaste a pensar nos pais?

Sim.

E agora, ainda pensas nos pais quando estás na escola?

Sim. Porque tem saudades.

O que pensas sobre a escola? Gostas de cá estar?

Gosto dei ecola e gosto dei casa. Gosto de bincar com o Rf e In. Não goto do Sm, ele é mau.

Diz lá coisas que mais gostas de fazer na escola?

Goto de bincar na construções e no faz-de-conta. Goto de fazer de cozinheiro e tratar dos bebés. Agoa não vou poque apetei o pinto. Vou bincar com jogos.

E quais são as coisas que menos gostas de fazer (ou que gostas, mas não tanto como as outras)?

Não apetar o pinto. Mas não fui eu. Não goto de tar de catigo.

Diz lá as maiores dificuldades que já sentiste nesta escola?

Sim. Quando os amigos batem.

Já choraste nesta escola?

Não. Só na minha casa.

TJ

Lembras-te da 1ª vez que vieste para esta escola? Conta-me lá o que aconteceu nesses primeiros dias.

Sim. Subi a rampa e tava com a minha mãe. E a G (assistente operacional de outra sala) também tava com um fio azul. A M (educadora de outra sala) também tinha uma bolinha amarela. Os pais também estavam la. Depois fomos para dentro do corredor. Os pais vieram entregar os filhos e depois foram embora.

Lembras-te se nesses primeiros dias ficaste a pensar nos pais?

Acho que pensava.

E agora, ainda pensas nos pais quando estás na escola?

Não. Porque brinco com os meus amigos. A minha mãe trabalha nesta escola. Eu posso a ver mais vezes.

O que pensas sobre a escola? Gostas de cá estar?

O que é pensar sobre a escola? A escola é bonita, tem trabalhos, tem matemática e tem testes. Até já consegui ultrapassar um e dois. [o que é um teste?] nós tínhamos três ovos, três mais dois é igual a cinco.

Diz lá coisas que mais gostas de fazer na escola?

Gosto de fazer trabalhos, ir para as áreas e gosto de brincar com os meus amigos e jogar com os meus amigos.

E quais são as coisas que menos gostas de fazer (ou que gostas, mas não tanto como as outras)?

Não gosto de nada que seja menos. Eu gosto de tudo. [...] Não gosto que os amigos sejam egoístas. Eu lá na minha casa sou um menino mau porque os meus pais ralham comigo. O ZS gosta de todos os brinquedos que nos temos na nossa casa e eu não gosto disso

Diz lá as maiores dificuldades que já sentiste nesta escola?

Em recortar. Eu experimentei três tesouras e nenhuma delas recortou. Eu tive muitas dificuldades com os adultos. Em perceber algumas coisas, mas também não é para perceber as conversas dos adultos. O que deve-se perceber é o que os amigos dizem aos outros amigos. Não se deve chamar nomes, deve-se ouvir o que os amigos sentem e querem dizer a nós. Deve-se fazer brincadeiras com os amigos. Os adultos às vezes

também brincam connosco, e tu simplesmente brincas connosco. E até os amigos querem que os amigos apanhem eles todos.

Pensas na tua antiga escola?

Não. Gosto muito desta escola.

Se pudesses ser tu o “professor” durante um dia, o que escolherias fazer neste dia?

Eu gostava que os amigos se entendiam e brincar como deve ser e brincar sem barulho nas áreas. Depois era a hora de almoço e eu ia almoçar na casinha branca. A seguir íamos para a rua e depois vamos para dentro, eu converso um bocadinho com os meninos e depois nos íamos trabalhar.

Já choraste nesta escola?

Não. Nunca chorei nesta escola. Só na outra escola. Também tinha saudades da minha na outra escola. Na outra escola tinha um amigo que era muito mau, era o M ele era mau para todos os meninos.